

Technická univerzita v Liberci

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A  
PEDAGOGICKÁ**

**Katedra:** Filosofie

**Studijní program:** Specializace v pedagogice

**Studijní obor** Humanitní studia se zaměřením na vzdělávání  
**(kombinace):** (anglický jazyk – humanitní studia)

**KULTURNÍ STEREOTYPY ZTĚŽUJÍCÍ PODMÍNKY  
PŘI VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ**

**CULTURAL STEREOTYPES WHICH AGGRAVATE  
CONDITIONS IN THE EDUCATION OF ROMANY  
STUDENTS**

**Bakalářská práce:** 10 – FP – KFL – 050

**Autor:**

Petr MORÁVEK

**Podpis:**

.....

**Adresa:**

Kavánova 721

512 51, Lomnice nad Popelkou

**Vedoucí práce:** PhDr. Jana Jetmarová, Ph.D.

**Konzultant:**

**Počet**

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
66	0	0	0	26	1

V Liberci dne: 8. 12. 2010

# TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

## FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(pro bakalářský studijní program)

pro (kandidát/ka):

adresa:

studijní obor

(kombinace):

Název BP:

Název BP v angličtině:

Vedoucí práce:

Konzultant/ka:

Termín odevzdání:

**ORIGINÁL ZADÁNÍ ČI  
KOPIE ZADÁNÍ JSOU  
PŘILOŽENY V TIŠTĚNÉ  
VERZI BP**

V Liberci dne

\_\_\_\_\_  
děkan

\_\_\_\_\_  
vedoucí katedry

Převzal (kandidát/ka):

Datum:

Název BP:

\_\_\_\_\_  
Podpis:

Vedoucí práce:

Cíl:

Požadavky:

Metody:

Literatura:

**ORIGINÁL ZADÁNÍ ČI  
KOPIE ZADÁNÍ JSOU  
PŘILOŽENY V TIŠTĚNÉ  
VERZI BP**

## **Prohlášení**

Byl jsem seznámen s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 8. 12. 2010

---

## **Poděkování**

Děkuji vedoucímu práce Mgr. Tomáši Seidlovi za cenné rady, věcné připomínky a pomoc při zpracovávání této práce. Rovněž děkuji předchozí vedoucí, PhDr. Janě Jetmarové, Ph.D. za pomoc a podnětné poznámky při strukturování textu. Nesporný dík patří i všem respondentům výzkumu, zejména pak Mgr. Miroslavu Kotlárovi, Ing. Ireně Meisnerové a Mgr. Janě Růžičkové.

V neposlední řadě bych rád poděkoval své rodině a přítelkyni za trpělivost, důvěru a podporu v průběhu celého mého studia.

# **KULTURNÍ STEREOTYPY ZTĚŽUJÍCÍ PODMÍNKY PŘI VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ**

## **Anotace**

Práce podává přehled o stereotypch, jež znesnadňují vzdělávání romských dětí. Stručně nastíněno je historické pozadí. Popisují se překážky na straně romské komunity i majoritní společnosti. Dále jsou uvedeny návrhy a současná řešení dané problematiky. Zdůrazněna je zásadní role vzdělávání všech složek společnosti. Následuje popis opatření, která se při práci s romskými dětmi osvědčují. Celá práce může být použita jako studijní materiál pro začínající pedagogy, kteří se potřebují s danou oblastí seznámit.

Klíčová slova: Rom, žák, majoritní společnost, handicap, stereotyp, vzdělávání

# **CULTURAL STEREOTYPES WHICH AGGRAVATE CONDITIONS IN THE EDUCATION OF ROMANY STUDENTS**

## **Summary**

This work summarizes the stereotypes which hinder the education of Romany children. The historical background is briefly outlined. The difficulties on both sides, the Romany and majority population, are described. Then, suggestions and contemporary solutions to these problems are mentioned. The importance of education for the whole society is emphasized. There then follows a description of measures which are helpful in the work with Romany children. This work can be used as a study material for young teachers who need to become familiar with this topic.

Key words: Romany, pupil, the majority, handicap, stereotype, education

# **DIE KULTURELLEN STEREOTYPEN, DIE DIE BEDINGUNGEN DER ROMA-SCHÜLER WÄHREND DER AUSBILDUNG ERSCHWEREN**

## **Zusammenfassung**

Die Arbeit bietet einen Überblick über die Stereotypen, die die Bildung der Roma-Kinder erschweren. Der historische Hintergrund ist kurz entworfen. Man beschreibt die Hindernisse an der Seite der Roma-Kommunität und auch an der Seite der Mehrheitsgesellschaft. In der Arbeit sind auch die Vorschläge für Lösung der Problematik angeführt. Die grundsätzliche Rolle der Ausbildung der ganzen Gesellschaft ist betont. Dann folgt die Beschreibung der Maßnahmen, die sich während der Arbeit mit Kindern bewähren. Die Arbeit kann als Studienmaterial für die jungen Pädagogen, die diesen Bereich kennenzulernen brauchen, genutzt werden.

Die Schlüsselwörter: der Roma, der Schüler, die Mehrheitsgesellschaft, der Stereotyp, das Handicap, die Ausbildung

# Obsah

<b>1. Úvod .....</b>	<b>11</b>
<b>2. Řešení romské otázky v minulosti .....</b>	<b>13</b>
2.1 Pokus o absolutní řešení během 2. sv. války.....	13
2.2 Asimilace a integrace Romů před rokem 1989 .....	14
2.3 Situace po roce 1989 .....	17
<b>3. Problematické vymezení Roma resp. romského žáka .....</b>	<b>19</b>
<b>4. Problémy na straně Romů .....</b>	<b>22</b>
4.1 Jazykový handicap .....	22
4.1.1 Charakter (současného) romského jazyka .....	23
4.1.2 Absence mluvního vzoru a vedení k jazykové kompetenci.....	26
4.1.3 Dítě hovořící romským etnolektem češtiny vs. nároky ZŠ.....	26
4.2 Nestimulující a demotivující prostředí.....	27
4.2.1 Nedostatečná předškolní příprava.....	28
4.2.2 Absence pevného denního režimu a kázně .....	28
4.2.3 Škola je vnímána jako nepřátelské území .....	29
4.2.4 Sociální problémy .....	30
4.2.5 Kolektivismus jako znevýhodňující činitel.....	31
4.3 Mentální odlišnosti projevující se ve výchově.....	32
<b>5. Problémy na straně majoritní společnosti .....</b>	<b>34</b>
5.1 Škola.....	34
5.1.1 Zaběhlá praxe – romský žák patří do speciální školy .....	34
5.1.2 Selektivní diskriminace.....	36
5.1.3 Nedostatky výchovně vzdělávacího procesu .....	37
5.2 Osoba učitele .....	37



5.2.1	Haló efekt, stigmatizování a nedostatečná znalost problematiky ....	37
5.2.2	Zjednodušená a zkreslená reflexe problému.....	39
5.3	Diskriminace a projevy rasismu od spolužáků.....	39
5.4	Majorita nechce „vidět“ .....	40
<b>6.</b>	<b>Současná řešení a návrhy .....</b>	<b>42</b>
6.1	Odpovědnost státu.....	42
6.2	Vzdělávání je klíč.....	43
6.2.1	Zvyšování kompetencí pedagogů .....	44
6.2.2	Vzdělávání Romů .....	46
6.2.3	Vzdělávání majoritní společnosti.....	47
6.3	Opatření a koncepty pomáhající romským žákům ve studiu .....	48
6.3.1	Přípravné třídy a předškolní příprava .....	48
6.3.2	Asistent pedagoga .....	50
6.3.3	Cesta k inkluzivní výuce.....	51
6.3.4	Význam individuálního přístupu .....	52
6.3.5	Volnočasové aktivity .....	53
<b>7.</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>55</b>
	<b>Použité zdroje .....</b>	<b>57</b>
	<b>Příloha – Záznamový arch pro diagnostickou a pedagogickou práci</b>	
	<b>s dítětem v přípravné třídě ZŠ.....</b>	<b>62</b>

## **Seznam použitých zkratek**

BP	Bakalářská práce
ČR	Česká republika
ČSSR	Československá socialistická republika
ČSÚ	Český statistický úřad
EU	Evropská unie
KSČ	Komunistická strana Československa
LRS	Liberecké romské sdružení
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	Školní vzdělávací program
TUL	Technická univerzita v Liberci
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický v Praze
VVP	Výchovně vzdělávací proces
ZŠ	Základní škola

## 1. Úvod

Cílem bakalářské práce je poukázat na stereotypy, které ztěžují romským dětem jejich studijní kariéru a podepisují se na jejich školní neúspěšnosti. Záměrem autora je upozornit na tyto problémy zejména z toho důvodu, že většina lidí z majoritní společnosti si vůbec neuvědomuje, s jakými handicapy se musí romské dítě potýkat. Následky neúspěšného vzdělávání navíc nenesou jen tito žáci, ale celá společnost, protože nedostatek vzdělání roztáčí spirálu sociálního vyloučení a problémů z toho vyplývajících. V poslední kapitole jsou rovněž nastíněny způsoby řešení dané problematiky doplněné názory z praxe.

Práce se vztahuje k českému a vzhledem ke společné historii částečně i slovenskému kontextu. Hlavními zdroji při zpracování byly odborná literatura, odpovídající internetové zdroje a empirická šetření u organizací a jednotlivců, kteří se vzděláváním romských dětí zabývají. Respondenty výzkumu byly většinou vedoucí pracovníci a asistenti pedagogů z níže uvedených pracovišť, přičemž důraz byl kladen především na kvalitu získaných informací. Data získaná výzkumem jsou kombinována se znalostmi načerpanými z literatury a elektronických zdrojů a posloužila k ověření a doplnění teoretických poznatků.

Pro výzkum byla významná spolupráce s Libereckým romským sdružením a zejména pak s jeho ředitelem Miroslavem Kotlárem. Ve spolupráci s touto institucí proběhla i jednodenní návštěva přípravné třídy „Hvězdička“ v Liberci. Další hospitace v rámci zkoumání se konala v přípravném ročníku pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí „Sluníčko“, jenž je detašovaným pracovištěm ZŠ praktické v Jablonci nad Nisou. Mnoho informací poskytla rovněž návštěva ZŠ na Havlíčkově náměstí v Praze, což je pracoviště s dlouholetou tradicí a úspěchy v práci s romskými dětmi. Z jednotlivců lze jmenovat asistentku pedagoga Miluši Hrdinovou či sociálního terénního pracovníka Antonína Gábora.

K ucelenosti pohledu značně přispěl i jednosemestrální kurz „Romský žák v současné škole“ vedený Miroslavem Kotlárem, absolvovaný v rámci studia na Technické univerzitě v Liberci, fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické. Ve spojitosti s TUL je třeba ještě zmínit návštěvu Základní školy praktické

v Gollově ulici v Liberci. Dále pak dvě přednášky „Romský žák v české škole“ konané v rámci pedagogických dní pod záštitou katedry pedagogiky a psychologie.

Nutno dodat, že z důvodu odchodu PhDr. Jany Jetmarové, Ph.D. na mateřskou dovolenou převzal v průběhu zpracovávání BP úlohu vedoucího práce Mgr. Tomáš Seidl.

## 2. Řešení romské otázky v minulosti

Romská problematika byla vždy určitým způsobem kontroverzním tématem a vyvolávala nejrůznější diskuze ve společnosti. Je proto vhodné alespoň ve stručnosti zmínit historicky významná programová „řešení“, jež ovlivnila život současných Romů a podepsala se jak na vztazích Romů k sobě samým a k vlastní kultuře, tak i na jejich vztahu k majoritní společnosti. Z tohoto pohledu lze považovat za nejdůležitější opatření navrhovaná a částečně realizovaná v období okolo 2. sv. války a následně asimilační strategie navržené komunistickým režimem.

### 2.1 Pokus o absolutní řešení během 2. sv. války

Období druhé světové války je pravděpodobně nejsmutnější úsekem romských dějin. Německo začalo ve 30. letech, po nástupu Hitlera k moci, aplikovat rasovou politiku. Romové a Židé byli prohlášeni za občany druhé třídy a považováni za nebezpečí pro německý národ. Mnoho vědců vynakládalo značné úsilí, aby prokázalo méněcennost Romů. Himmlerem byla dokonce zřízena centrála k potírání cikánského bytí. *„Ve výnosu k potírání cikánského zla bylo uvedeno, že cikánská otázka musí být vyřešena již v samé podstatě existence této rasy, aby bylo zlo podchyceno u kořene“* (Šotolová, 2008, str. 12). Tyto německé ideje byly samozřejmě aplikovány i na československé Romy.

Na jaře roku 1939 zanikla Československá republika. Vznikl tak Protektorát Čechy a Morava. V protektorátu dostaly události rychlejšího spádu než v jiných zabraných územích. Byly zde vytvořeny pracovní kárné tábory pro muže starší 18 let vyhýbající se práci. Tyto tábory se v roce 1942 transformovaly na tábory cikánské. Během následujících let bylo vysláno několik transportů tzv. asociálů z protektorátního území do koncentračních táborů jako Osvětim či Buchenwald. Jedním z mnoha příkladů krutého zacházení s Romy jsou události ze dne 3. srpna 1944, kdy bylo během jediné noci zabito přes 2900 Romů (Kaleja, Knejp, 2009).

Na Slovensku byla situace poněkud odlišná, jelikož Slovensko bylo uznáno jako formálně samostatný stát. Romové se zde rozdělovali do dvou skupin.

Z počátku byli diskriminováni pouze členové skupiny kočovných olašských Romů. Postupem času však diskriminace postihla i usedlé Romy. Museli se usídlit na zvlášť určených místech a odstranit svá obydlí, nalézala-li se v blízkosti veřejných cest. I na Slovensku vznikly pracovní útvary, jejichž velkou část tvořili právě Romové. Diskriminace Romů mimo tábory taktéž rostla. Bylo jim například zakázáno cestování veřejnými dopravními prostředky bez předložení lékařského potvrzení, které prokazovalo, že nejsou nakaženi nějakou chorobou. Do některých měst mohli Romové vstupovat jen v určitých hodinách atd. Ani Slovensko se nevyhnulo vyvražďování Romů, mnoho bylo zabito například během likvidací romských osad (Šotolová, 2008).

## 2.2 Asimilace a integrace Romů před rokem 1989

Doba od 2. sv. války do roku 1989 je vyznačena migračními vlnami slovenských Romů do Čech. Tato migrace byla zpočátku dobrovolná, protože sociálně-ekonomická situace Romů po válce byla katastrofální. Slovenští Romové se pod vidinou výdělku, úcty a lepšího života stěhovali do pohraničních a průmyslových oblastí. Na Slovensku se začali objevovat náboráři, kteří přesvědčovali zejména mladé romské muže, aby šli pracovat právě do těchto částí republiky (Lacková, 2002). Často je následovaly i jejich ženy a děti, což s sebou přineslo řadu problémů. Zejména se jednalo o otázky spojené s ubytováním nově příchozích Romů. Celé rodiny tak žily v provizorních podmínkách na stavbách, lesních domcích, maringotkách ap. Většina Romů z těchto prvních vln se však ještě nechtěla v Čechách usadit natrvalo (Pavelčíková, 2009).

První polovina 50. let, kdy již byla u moci komunistická strana, je poznamenána tápáním a rozpaky nad řešením tzv. romské otázky. Nutno zmínit, že zdaleka ne všechny myšlenky byly špatné a scestné. V kontextu školství můžeme například zmínit směrnici nazvanou „*Úprava poměrů osob cikánského původu*“ vydanou Ministerstvem vnitra roku 1952. Dle ní bylo třeba dbát na školní docházku a předškolní výchovu cikánských dětí. Plnění těchto cílů však bylo velice nedůsledné (Šotolová, 2008). Komunistický režim také připustil existenci několika speciálních romských škol, které se snažily alespoň částečně

respektovat kulturní odlišnosti romských dětí a působit i na dospělé romské obyvatelstvo. Tato z dnešního pohledu poměrně pokroková myšlenka však také zůstala nerozvinuta. Důvodem bylo částečně neuvědomování si důležitosti vzdělání samotnými Romy a částečně také to, že komunistický režim neměl nijak zvlášť výrazný zájem na vzdělání Romů. Potřeboval je spíše jako manuální pracovníky, a tak se vcelku ochotně spokojil s tím, že Romové vystudují zvláštní školu, kde se naučí pouze číst, psát a počítat (Pavelčíková, 2009).

S rostoucí migrací v druhé polovině 50. let přibývaly i problémy. Romové, tentokrát již rozhodnutí usadit se v Čechách natrvalo, začali vytvářet ghetta. Rostoucí tenze mezi majoritou a romskou komunitou byla nevyhnutelná, a to zejména kvůli odlišným kulturním a sociálním zvyklostem. Za významný v životě Romů je považován rok 1958, kdy Národní shromáždění schválilo zákon č. 74/1958 Sb., o trvalém usídlení kočujících osob. V jeho důsledku byli kočovným rodinám sebráni jejich koně, maringotkám a vozům uřezána kola, aby bylo zamezeno cestování. Kočovné rodiny především olašských Romů tak byly přinuceny zůstat na jednom místě. Zmíněný zákon se však nedotkl pouze kočovných Romů, ale postihl i rodiny, které dosud nenašly trvalé místo pobytu. Efekt předpisu byl však do značné míry opačný a zvedl další obrovský pohyb romských rodin. Stát posléze začal postupovat velice tvrdě vůči romskému obyvatelstvu. Jak dále uvádí Pavelčíková (2009, str. 45): „*Státní politika pak nasadila v následujících letech tvrdý asimilační tlak, provázený zákazem užívání romštiny a omezování všech romských veřejných a kulturních aktivit.*“ Konečným cílem této koncepce mělo být úplné splnutí romského etnika s majoritní společností a podřízení se jejímu způsobu života a kultury.

Jednou z hlavních metod byla strategie řízeného rozptylu, která měla za úkol rovnoměrné rozmístění romských komunit po území Československa. Plán zahrnoval i likvidace romských osad na Slovensku, což mělo pro romskou kulturu nevratné následky. „*Uměle vyvolaný, masový a příliš rychlý proces urbanizace vedl spolu s dalšími neorganickými zásahy státu v průběhu padesátých a šedesátých let ke hluboké krizi romských komunit*“ (Pavelčíková, 2009, str. 46). Rodiny byly vytrženy ze svého přirozeného prostředí a jen těžko se adaptovaly na

nové klima. Rozdělením vícegeneračních rodin se navíc narušily vnitřní vztahy v rodinách a oslabilo i povědomí o pravidlech romské kultury.

Koncem 60. let se v rámci všeobecného politického uvolňování otevřela možnost pro vznik Svazu Cikánů-Romů v ČSSR. Přes organizační problémy, které svaz provázely, a přes relativně krátkou dobu jeho působení (v roce 1973 musel ukončit svou činnost kvůli příchodu normalizačního období), měl veliký význam, protože to bylo poprvé, co se Romové začali podílet na řešení vlastních problémů. Vzniklo mnoho lidových romských souborů a romská kultura tak dostala možnost se prezentovat (tamtéž). Politika „úplného splynutí“ byla odmítnuta a nahrazena programem tzv. společenské integrace (Gjuričová, 1998).

Zvláštní důraz měl být kladen na vzdělávání, čehož je důkazem např. směrnice *„O výchově a vzdělání výchovně zanedbaných a prospěchově opožděných cikánských dětí“*. Ta mimo jiné zdůrazňovala potřebu předškolního vzdělávání pro romské děti. Dalšími důkazy jsou různé metodické návody k výchově a vzdělávání romských dětí. Mnohé plány svou koncepcí do značné míry předběhly dobu a jsou v současnosti aplikovány. Důraz měl být kladen rovněž na vyučovací jazyk. Zmiňována byla i důležitost přitažlivosti školy a význam osoby učitele pro romské děti. Např. *„Návrh dlouhodobé koncepce předškolní a školní výchovy cikánských dětí“* z roku 1973 doporučuje učitelům, kteří pracují s romskými dětmi, absolvovat kurz romštiny kvůli lepší komunikaci s dětmi (Šotolová, 2008).

Po nástupu normalizace byly však výše uvedené plány v podstatě zastaveny. Romové se tak vrátili víceméně do pasivní role bez aktivní účasti na řešení. Komunistický vzdělávací systém produkoval podle Prudkého (2003) každoročně okolo 20–40% romských absolventů základních škol, kteří byli negramotní. Z hlediska současnosti je podstatné, že právě tato generace je dnes v pozici rodičů. Moc rozhodovat o sociální péči, která byla pro Romy zvláště důležitá, byla vložena do rukou úředníků z řad majoritní společnosti, kteří většinou neměli ani základní znalosti o Romech a uplatňovali diskriminační techniky. Nadále rostl počet romských obyvatel, který byl provázen státními zásahy do jejich rozmístění, což se odrazilo ve vzniku nových a růstu starých ghett (Pavelčíková, 2009).



V průběhu 80. let začala zájmy Romů prosazovat nová generace příslušníků inteligence. I přes myšlenku o integraci Romů do společnosti, zůstává tato komunita segregovaná a omezovaná. Na konci této dekády přizvala KSČ romské aktivisty ke zhodnocení zprávy, která odkrývala důvody neúspěchu strategií zvolených pro zlepšení života Romů. Zpráva rovněž obsahovala řadu návrhů, které měly zásadně změnit postavení Romů ve společnosti. K realizaci však nedošlo, protože se komunistický systém zhroutil. Nelehký úkol tak zůstal novým demokratickým vládám (tamtéž).

## 2.3 Situace po roce 1989

Demokratické zřízení přineslo možnost poukázat na problémy romské komunity v plném rozsahu a nezkresleně. Začíná se znovu hovořit o problematice bydlení, nezaměstnanosti, nízké vzdělanosti, sociálním vyloučení, diskriminaci, kriminalitě atd. (Šotolová, 2008). Pozitivní je rovněž možnost publikovat knihy o Romech, zavedení výuky romského jazyka a romistiky na vysokých školách. Z hlediska seznámení majority s romskou kulturou je důležitá existence mnoha romských souborů, vznik Muzea romské kultury v Brně či vznik romského divadla v Košicích. Dále lze zmínit např. zahájení mezinárodní spolupráce romských představitelů a jejich účast na jednáních v rámci Evropy. Změnil se i přístup státu, který uznává Romy jako národnostní menšiny s právem na svůj rozvoj a romskou identitu (Davidová, 2004). Přes existenci organizací hájících zájmy romské komunity, není její situace zdaleka uspokojivá. Mnoho odborníků vidí základní problém v nedostatečném vzdělání Romů, protože právě vzdělání otevírá možnost na získání lepšího pracovního uplatnění a v návaznosti i lepšího života. Proto by právě oblasti vzdělávání romských dětí měla být věnována zvýšená pozornost.

### **Důsledky historického vývoje**

Jak je popsáno výše, Romové prošli v průběhu 20. století desítkami let útrap a omezování osobních svobod. Společným jmenovatelem je, že utiskovatel byl

vždy bílý. „Nejen pogromy a některé vypálené romské osady, ale omezení osobních svobod většiny Romů jakožto „společensky méněcenných“, zařazovaných do pracovních táborů, prohloubily problémy v jejich soužití s ostatním obyvatelstvem“ (Davidová, 2004, str. 11). Ačkoliv autorka hovoří o stavu v roce 1945, tuto premisu lze v podstatě aplikovat i na současnost. Jak potvrzuje Miroslav Kotlár<sup>1</sup> i dnes mnoho starších Romů stále nemůže odpustit „bílým“ utrpení prožité za 2. světové války či následné častokrát násilné stěhování, ponižování a diskriminaci. Právě v historii tak můžeme vidět jeden z pramenů tenze mezi majoritní společností a romskou minoritou. V romských rodinách příslušníci starší generace předávají svoje vytrpěné zkušenosti dalším pokolením, což toto napětí posiluje. K tomu napomáhá i fakt, že romské vnímání času je rozdílné oproti většinové společnosti. Romové si zpřítomňují minulost. „Zpřítomnělá minulost má oproti vzpomínce jednu nevýhodu: je přesná a se vším všudy, tedy i s emocemi, které někdejší události provázely“ (Sekyt, 2008, str. 218).

Výše uvedené skutečnosti však také naznačují negativní dopady programové snahy o vymícení romské kultury. Hübschmannová (2002) uvádí, že nedobrovolná asimilační politika způsobila, že se mnoho Romů ocitlo v jazykovém, kulturním a potažmo i etickém vakuu. Koncepce představené po roce 1989 se snaží různými způsoby napětí snižovat, šířit osvětu, obnovit romskou kulturu a nastoupit cestu k multikulturní společnosti. Situace Romů je však i přes dílčí úspěchy stále neuspokojivá.

---

<sup>1</sup> Ředitel Libereckého romského sdružení.

### 3. Problematické vymezení Roma resp. romského žáka

Chceme-li pojednávat o vzdělávání romských dětí, je vhodné nejprve definovat, kdo je vůbec považován za Roma v české společnosti. Z hlediska laika je Romem v podstatě ten, kdo má tmavou barvu pleti. Důležitou roli hrají i sociální a kulturní podmínky, ve kterých dotyčný žije, stejně jako určité vzorce chování. Nicméně fyziologické vzezření je pro mnoho lidí z majoritní společnosti hlavním indikátorem vymezujícím „romství“. Dalšími rysy jsou např. život ve vyloučené lokalitě, nezaměstnanost, kriminalita, vysoký počet dětí v rodině atd.

Nejjednodušší by samozřejmě bylo považovat za Roma toho, kdo se jím cítí být a hlásí se k této skutečnosti. Toto kritérium však není relevantní, protože mnoho Romů se k příslušnosti k tomuto etniku nehlásí. Sčítání lidu z roku 2001 tuto skutečnost jen potvrzuje. K romské národnosti se přihlásilo 11746 obyvatel České republiky (ČSÚ, 2003). Ve skutečnosti se jejich počet podle expertních odhadů pohybuje na úrovni 200-300 tisíc (Navrátil, 2003a). Podle Davidové (2004) byla jednou z příčin nepřihlášení se k romské národnosti nevědomost o možnosti této volby. Co je však alarmující, je příčina druhá a značně rozšířenější, a sice že se Romové nepřihlásili vědomě, protože se za svoje „romství“ stydí a popírají ho. A to buď proto, že se obávají nepříjemností, které by jim toto uznání přineslo, anebo proto že nechtějí být zahrnuti ve skupině s „nedobrymi“ Romy.

Odborníci chápou pojem Rom nejednoznačně a to buď jako etnickou, či rasovou skupinu. Za etnikum resp. za národnost jsou Romové považováni především mezi sociology. Rovněž při sčítání lidu se mohou Romové hlásit k „romské národnosti“. Sice jim chybí některé typické znaky v běžném pojetí národa, ale vyčleňují se na základě kulturních specifik, vlastní historie atd. Jiná skupina odborníků a představitelů romských organizací považuje Romy za skupinu rasovou. Běžně se setkáváme s frázemi jako rasové násilí vůči Romům, rasová diskriminace, rasismus. Všechny tyto pojmy odkazují na slovo rasa. Ve smyslu fyzické antropologie však nelze nalézt vymezení romské populace jako rasy, přestože je v tomto smyslu běžně používána. Např. v médiích je často užíváno frází jako například: „občané jiné barvy pleti“, přičemž má být takto

označen právě Rom (Průcha, 2007). Na problematice užití pojmu „rasa“ upozorňuje Navrátil (2003b, str. 26): *„Přestože termín „rasa“ upozorňuje na ty tělesné zvláštnosti, které se stávají předmětem předsudečného vnímání, jeho ideologická zátěž podle našeho názoru spíše zamlžuje než rozkrývá stereotypní a často bezděčné ztotožňování fyziologických a kulturních odlišností. Z tohoto hlediska považujeme za smysluplnější hovořit spíše než o „rasách“ o „předsudečném vnímání tělesných zvláštností populací.“* Toto vymezení autorům umožňuje vnímat fyziologické odlišnosti v procesu vytváření menšinového postavení bez toho, aby se vytvářely předsudky o kulturních souvislostech tělesných rozdílů mezi částmi obyvatelstva. Navrátil (2003b) dále představuje pojmy „národnostní skupina“ a „národnostní menšina“, které autoři shledávají jako vhodné pro reflexi kulturních zvláštností skupin s odlišnou tělesnou konstitucí, tedy i Romů.

Jak je naznačeno výše, nelze zcela jednoznačně definovat ani samotné pojetí toho, kdo je Rom. Vymezení romského žáka je tak rovněž nejednoznačné a problematické. MŠMT se pokusilo výzkumem zahájeným v roce 2008 zjistit počet romských žáků, kteří navštěvují základní školy. Ministerský manuál při definici Roma vychází z vymezení, jež bylo formulováno v dokumentu *„Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit“*, který byl vytvořen ve spolupráci MŠMT a společnosti GAC<sup>2</sup>. Dle tohoto dokumentu: *„Za Roma považujeme takového jedince, který se za Roma sám považuje, aniž by se nutně k této příslušnosti za všech okolností (např. při sčítání lidu) hlásil, a/nebo je za Roma považován významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých (antropologických, kulturních nebo sociálních) indikátorů“* (GAC, 2006, str. 10).

Řada škol se však odmítla tohoto výzkumu zúčastnit. Jednou z nich je i Základní škola praktická v Liberci. Hajduková<sup>3</sup> totiž uvádí, že ve výše zmíněném manuálu je požadováno, aby učitelé sami určili, kolik romských dětí

---

<sup>2</sup> GAC spol. s r. o. – analytická a konzultační společnost založená Ivanem Gabalem orientující se na oblasti menšin, vzdělávání, školství apod.

<sup>3</sup> Ředitelka ZŠ praktické v Liberci.

mají ve třídě. Ředitelka dále vysvětluje, že není možné zcela jasně specifikovat, kdo je a kdo není Rom resp. romský žák. Uvádí z vlastní zkušenosti příklad dítěte, které má vietnamskou matku a romského otce. Je to Rom, Vietnamec či Čech? Dalším příkladem mohou být dva bratři, kteří mají romského otce a bílou matku. Jeden z bratrů je bílý, ale druhý chlapec výrazně snědý. Je snad jeden Rom a druhý ne? Samozřejmě při determinaci „romství“ je třeba brát v potaz i již zmíněné kulturní a sociální aspekty, avšak tělesná odlišnost je zkrátka výrazným ukazatelem. Z podobných důvodů se odmítlo na výzkumu podílet dle slov ředitelky cca 30% škol. Tato skutečnost pouze dokazuje fakt, že opravdu není jednoduché najít nějakou bez výhrad platnou definici.

Nicméně pro účely této práce je nutno romského žáka nějak vymezit. Ve školních podmínkách spadají romské děti do kategorie žáků se sociálním znevýhodněním, které je definováno v § 16 odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb. Definice zahrnuje rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním statusem často navíc ohrožené patologickými jevy. Romského žáka je však nutno specifikovat podrobněji. I přes možné argumenty bude našemu kontextu vyhovovat definice navržená Kalejou (2009), jenž za romského žáka považuje žáka všech typů základních škol:

- jehož rodiče se ke svému romství hlásí (ať už přímo či nepřímo), nebo
- jenž užívá romský jazyk (ovládá jeho základy – jakýkoli dialekt romštiny) nebo hovoří etnolektem, nebo
- o jehož původu pedagogičtí či terénní sociální pracovníci vědí, že je romský,
- a pochází ze sociálně vyloučených lokalit. Tento bod dle autora nemusí garantovat romský původ žáka, proto musí být spojený s výše uvedenými.

## 4. Problémy na straně Romů

Romské dítě je při vstupu do vzdělávacího procesu znevýhodněno celou řadou faktorů týkajících se často prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Primární socializace přitom hraje významnou roli v rozvoji každého dítěte (Helus, 2007). Právě znevýhodnění již na startovní čáře může mít fatální důsledky, protože se negativně promítá do celkové úspěšnosti dítěte a rovněž do jeho vztahu ke vzdělání. Potažmo se odráží i ve vztahu k okolí a majoritě. RVP ZV mezi obtíže, se kterými se žáci z kulturně odlišného prostředí potýkají, zahrnuje např. jazykovou odlišnost, kulturní vzorce v rodině promítající se do jednání, odlišný životní styl, pojetí výchovy ap. Dokument dále zdůrazňuje, že žáci pocházející z prostředí s nízkým sociálně kulturním a ekonomickým statusem jsou navíc častěji ohroženi patologickými jevy (VÚP, 2007a).

### 4.1 Jazykový handicap

Mnoho lidí z majoritní společnosti si vůbec neuvědomuje závažnost právě tohoto handicapu. Odborníci, učitelé z přípravných tříd, asistenti pedagogů a další lidé z praxe<sup>4</sup> se však shodují, že právě jazykový handicap je jedním z hlavních problémů při vzdělávání romských dětí. V tomto duchu se vyjadřují i RVP ZV, které upozorňují na nutnost osvojení českého jazyka, avšak při současném zajištění vzdělávání v jazyce příslušné národnostní menšiny tak, aby byla zaručena možnost získávat v průběhu školní docházky informace umožňující budování vlastní identity (VÚP, 2007a).

---

<sup>4</sup> Jazykový handicap jmenovali téměř všichni respondenti výzkumu na prvním místě. Ať už se jedná o Miroslava Kotlára z LRS, učitelky z přípravných tříd Hvězdička (Dana Demeterová) a Sluníčko (Jana Růžicková), ředitelku ZŠ na Havlíčkově náměstí v Praze Irenu Meisnerovou či ředitelku ZŠ praktické v Liberci Jaroslavu Hajdukovou.

#### 4.1.1 Charakter (současného) romského jazyka

Slovní zásobu romština čerpá ze dvou hlavních zdrojů. Prvním jsou stará slova indického původu, přičemž tato část slovní zásoby je stabilní a mění se jen velice pozvolna. Je také zpravidla společná všem romským dialektům. Druhým zdrojem jsou tzv. výpůjčky z kontaktních jazyků. Tato část je naopak nestabilní.

Dnešní jazyková nejistota Romů částečně pramení z historických událostí. Před rokem 1945 mezi sebou Romové hovořili téměř výhradně romsky. Při následném přesídlování do Čech si však museli osvojit češtinu. Převzali však převážně tzv. etnolekt češtiny, který Hübschmannova charakterizuje takto: „*Romský etnolekt češtiny je tedy česká fonetika poznamenaná romskou výslovností, jsou to romské gramatické modely a sémantická pole romských slov vyjadřované českými výrazovými prostředky*“ (Hübschmannová, 2002, str. 71). Romové se etnolektu učí zpravidla odposlechem v zaměstnání, na ulici apod. Jedná se tedy převážně o nespisovnou češtinu.

Je rovněž třeba vymezit pojem interference, jímž se rozumí střetávání, prolínání a vzájemného ovlivňování dvou oblastí. V kontextu našeho tématu je podstatná interference češtiny do romštiny a tou se budeme v následujícím textu zabývat. Šotolová (2008) rozlišuje a specifikuje čtyři okruhy interference, a sice fonetickou a lexikální, gramatickou, sémanticko-lexikální a stylistickou.

#### Fonetická oblast

Fonetika češtiny a romštiny je podobná, avšak přesto dělají Romové v české výslovnosti chyby. Romština má svá specifika jako např. aspirované hlásky, které mají párové neaspirované protějšky: č – čh, k – kh, t – th. Dalším charakteristickým rysem je existence hlásek *měkké l* a *dž* v romském jazyce. První jmenovaná se v češtině nevyskytuje vůbec, druhá se objevuje pouze ve slovech džber a džbán. V romštině jsou však časté. Rozdílně se v obou jazycích vyslovují délky samohlásek, odlišná je i intonace a přízvuk. Celková melodie romštiny je tak zcela rozdílná (Šotolová, 2008).

V souvislosti s chybami školních dětí autorka zmiňuje absenci dvojhlásek *ou* a *au* v některých nářečích romštiny. Další chyby pramení z neexistence českého ř,

které romské děti často zaměňují za ž. Typické jsou pak slova jako *pozítží* namísto *pozítří* atd. Vícečetná souhlásková seskupení často užívaná v češtině, se v romštině rovněž nevyskytují. Výše uvedené rozdíly v praxi vedou k tomu, že zvládnutí českého pravopisu se pro romské děti stává mnohem složitějším.

### **Gramatická oblast**

Tato oblast je dalším zdrojem chyb, kterých se romské děti dopouštějí. Gramatiky obou jazyků jsou totiž značně odlišné. Romština má např. o jeden slovní druh víc než čeština, stejně tak má navíc jeden pád (ablativ – vyjadřující vztah od, z) naopak rozlišuje pouze dva rody (mužský a ženský).

### **Sémanticko-lexikální oblast**

Česká slova rodu středního jsou v romštině nahrazena rodem mužským či ženským. Proto jsou zcela běžné chyby typu: *malymu hžíbátkovi*, protože hříbě, *o khuro*, je v romštině mužského rodu.

Šotolová (2008) dále poukazuje na interferenci v oblasti pádů a předložek (pády a přeložky v romštině vyjadřují časoprostorové vztahy, předložky se váží k prvnímu, popř. šestému pádu). Zde rozlišujeme dvojí typ obecného chybování. Prvním je tzv. kalkování tj. přenášení gramatické struktury a komunikačního modelu z vlastního do druhého jazyka. Příkladem kalkování je věta: *šla mým bráchou do kina*. Při druhém typu pochybení si mluvčí uvědomuje nevhodnost modelu vlastního jazyka v dané situaci, a proto užije převládajícího modelu jazyka cizího, avšak činí tak i v situaci, kdy se výjimečně neužívá. Typický je příklad s předložkami *s* a *se*, které Romové ve snaze být spisovně užívají nadměrně jako např. ve větě: *bojím se jít s lesem* apod. (Šotolová, 2008).

Další výskyt nesprávných užití se váže k vyjádření romského ablativu českým genitivem. Ablativ je bezpředložkový, avšak před genitivem se často vyskytují předložky *od* či *z*. To je příčinou chybné aplikace. Opět se zde setkáváme s problémem tzv. nadměrné správnosti, kdy Romové užívají převládající model tam, kde správně být nemá, např. *zeptej se od mého táty*. Mezi dalšími chybami autorka jmenuje užívání číslovek a pádů. Po číslovkách od pěti nahoru, po



neurčitých číslovkách a slovech majících číslovkovou funkci, užívá čeština druhého pádu. Naproti tomu romština užívá v těchto případech pádu prvního. Můžeme tak od Roma běžně slyšet: *my šest bráchové, pět rodiny* atd.

Zdrojem chyb bývá i slučování vztahů v příslovcích a předložkách v jeden romský výraz v takových případech, kde se v češtině užívají výrazy dva. Např. slovo *khere* v češtině znamená doma i domů, výraz *tele* vyjadřuje zároveň vztah dole a dolů atd. Pomocí příslovcí se v romštině mění význam sloves, později však tuto funkci plní přejaté předpony. Tyto předpony zní v češtině i romštině stejně, avšak nemají stejný význam. To pochopitelně vede k nesprávnému použití. Jako ve větě: *Byl jsem u doktora na pšehlídce*. Tato chyba se objevuje proto, že romština předponu *pro* zkrátka neužívá ve významu učinit nějakou činnost (Šotolová, 2008).

### **Stylistická oblast**

V souvislosti s touto oblastí je třeba brát v úvahu mnohoznačnost významů jednotlivých slov. Romský výraz *anel* lze do češtiny přeložit jako přinést, přivést a přivést. V češtině chybné věty jako: *Táta mě přinesl do Prahy*, tak u Roma nejsou ničím neobvyklým. Styl je vedle gramatické struktury a zvukové podoby dalším projevem jazyka v řeči, a tak je i styl stejně jako zbylé dvě sféry zdrojem možných nedorozumění. V minulosti byli Romové poměrně uzavřenou sociální skupinou, a tak jejich slovní zásoba byla mnohem chudší. Neobsahovala výrazy z vědy, techniky atd. Nyní se tato situace pozvolna mění. Avšak jak uvádí Hübschmannová (2002, str. 99): „*Proces zobecnování, standardizování, stylistického rozrůžňování a obohacování jazyka je velice dlouhodobý.*“ Jak autorka dále uvádí, psaná romština a romská literatura k němu přispívá teprve od roku 1989, kdy Romové dostali oficiální možnost pěstovat svůj jazyk i kulturu. „*Bohužel, ta možnost přišla v době, kdy se čtyřicetiletým asimilačním tlakům podařilo romštinu do značné míry rozvrátit, a co je horší, kdy se podařilo v mnoha Romech rozvrátit postoj k jejich jazyku, kultuře, k jejich romipen*“<sup>5</sup> (tamtéž)

---

<sup>5</sup> Romský výraz „romipen“ v českém jazyce nejlépe vystihuje slovo „romství“ (ROMLEX, 2010).

#### **4.1.2 Absence mluvního vzoru a vedení k jazykové kompetenci**

Vedle velkého množství rozdílů mezi romštinou a češtinou se na jazykové nepřipravenosti romských dětí podepisuje i jazyková výchova. Ta probíhá v romských rodinách odlišným způsobem. Romská matka mluví na dítě, když po něm něco chce. Naopak česká matka na něj hovoří takřka neustále. Romky jsou s dítětem propojeny na jiné bázi a rozumí si s ním i beze slov. Pro Romy je významná nonverbální komunikace zahrnující fyzický kontakt, mimiku, schopnost empatie atd. Tento způsob komunikace je pak provází i v pozdějším životě (Sekyt, 2008). Dobrým příkladem jsou děti v přípravných třídách, které vyloženě touží po fyzickém kontaktu. Rády objímají učitelku, dokonce i při hře mezi sebou podvědomě vyhledávají doteky. Díky preferenci tohoto způsobu komunikace je běžné, že romské děti začínají později mluvit. Ani poté však není jazyková výchova postačující pro podmínky školy. Nedostatečná verbální komunikace, společně s dalšími faktory jako např. absencí knih v romských rodinách, přináší velice omezený rozsah znalostí o světě a jazykovou nepřipravenost pro vzdělávání.

Jak již bylo uvedeno, dospělí Romové v drtivé většině ovládají pouze etnoлект češtiny. To mimo jiné znamená, že dítě nemá v rodině většinou žádný mluvní vzor, jenž by na něj hovořil jazykem, který od něj bude později vyžadovat škola. Obvyklým jevem u romských žáků je tak nízká verbální inteligence oproti dětem z majority. Průcha (2007, cituje Kamiše 1999) poukazuje na fakt, že romské dítě při vstupu do základní školy disponuje velice omezenou slovní zásobou spisovné češtiny. Hovoří o počtu 400–800 slov u romského dítěte a 2000–3500 slov u dítěte neromského.

#### **4.1.3 Dítě hovořící romským etnolektem češtiny vs. nároky ZŠ**

Z výše uvedených skutečností vyplývá, že romské děti přicházející do základní školy většinou neovládají češtinu ani romštinu, ale pouze etnoлект češtiny, což je pro ně obrovská nevýhoda. Škola totiž zvládnutí řeči očekává. Jak píše Helus (2007, s. 246): „*Platí-li, že školní výuka je podstatnou měrou založena na komunikaci jejích aktérů – učitelů a žáků, pak tím současně zdůrazňujeme*

*i význam řeči“ konkrétně o romských dětech pak autor uvádí: „Potvrzuje se, že nejsou ze svých rodin vybaveny tak rozvinutou řečí, aby – tak jako většina ostatních dětí ve třídě – rozuměly, co učitel říká, a odpovídaly pohotově, jak učitel předpokládá“ (Helus, 2007, str. 247).*

Miroslav Kotlár se v praxi setkává s klienty, jejichž děti trpí právě s výše uvedených příčin a potvrzuje tak pravdivost této teorie. Tito žáci často ani pořádně nerozumí, co se po nich ve škole žádá, a tak zkrátka nesplní, co bylo zadáno. Kotlár navíc přidává, vedle zhoršené schopnosti učit se, další negativní efekt nedostatečné jazykové kompetence. Dítě se totiž často setkává se situací, kdy má jeho jazyková nerozvinutost i hluboký sociální dopad. Jako příklad Kotlár uvádí slovo *prosím*, pro které v romštině prakticky neexistuje ekvivalent. Dítě je pak považováno za neslušné, neužívá-li tohoto slova. Kvůli neznalosti dalších slov či nepochopení se také často stává terčem posměchu od spolužáků, což napomáhá k budování negativního vztahu jak k majoritě, tak ke škole. Podobné zkušenosti jako Kotlár uvádí i další pracovníci, kteří byli respondenty výzkumu.

**Závěrem lze tedy konstatovat, že jazykový handicap romských dětí si skutečně zaslouží nejvyšší pozornost, protože nejen výrazně zhoršuje výuku čtení a psaní, ale projevuje se i ve vztazích mezi účastníky vzdělávacího procesu, potažmo i v ostatních sférách života.**

## 4.2 Nestimulující a demotivující prostředí

Nedostatečná jazyková připravenost bohužel není zdaleka jediným handicapem, který si romské děti do školy přinášejí. Na jejich neuspokojivých školních výsledcích se podílí celá řada dalších většinou současně působících faktorů. I v tomto případě platí, že naprosto zásadní je vliv nejbližšího okolí, tj. především rodiny. Tento vliv zahrnuje širokou škálu aspektů od zcela rozdílného přístupu k výchově přes materiální zajištění až po pěstování negativního postoje ke škole a vzdělání. Tito a mnozí další činitelé způsobují, že připravenost a potažmo i schopnost a ochota dítěte učit se, jsou často v nesouladu s očekáváním školy.

#### **4.2.1 Nedostatečná předškolní příprava**

Existuje celá řada dovedností, které by si dítě mělo osvojit v rámci předškolní přípravy v rodině. Avšak z nejrůznějších příčin tomu tak u romských dětí častokrát není. V předchozí kapitole byl vysvětlen důvod nedostatečné jazykové kompetence. To je však pouze jeden z předpokladů pro úspěšné zvládnutí výuky. Učitelky z přípravných tříd dále uvádějí, že až u nich se děti často poprvé setkávají s knihami, pastelkami, tužkami atd. Pokud tedy dítě nenavštěvuje přípravnou třídu, vstup do základní školy je často jeho prvním kontaktem s tužkou, protože v rodině s ní do styku nepřijdou a mateřské školy ve většině případů nenavštěvují. Děti tak mají značně nerozvinutou grafomotoriku a ihned zaostávají ve výuce psaní. Díky nedostatečné stimulaci a rozvíjení dětí v předškolním období bývá oproti vrstevníkům z majoritní společnosti často snižena také schopnost postřehu a okamžité reakce.

Mnohdy se pedagogové na prvním stupni ZŠ setkávají rovněž s nízkou samostatností dětí, včetně sebeobslužnosti a hygienických návyků. Malé děti jsou totiž v romských rodinách obsluhovány mnohem delší dobu, než je tomu u většinových rodin. Romové tak nejsou vedeni k tomu, aby se naučili provádět sebeobsluhu sami. Romští chlapci se samostatnosti v této činnosti neučí prakticky vůbec, vše za ně dělá matka resp. starší sestra (Sekyt, 2008). To opět vede k problémům ve škole, protože ta základní ovládnutí těchto úkonů očekává. Druhotně se navíc opět může v souvislosti s tímto jevem objevit posměch od spolužáků, pro které je sebeobsluha ve většině případů samozřejmostí.

#### **4.2.2 Absence pevného denního režimu a kázně**

Romské děti jsou zpravidla vychovávány v jiném duchu než děti neromské. Malí Romové většinou neumí potlačovat impulzivní reakce, což je však v kontrastu s tím, co úspěšný vstup do školy vyžaduje. Důvodem je situace v romské rodině, kde je dítě považováno za rovnocenného účastníka konverzace, a tak mluví bez vyzvání a kdykoliv chce. Tento vzorec chování je pro něj zcela přirozený, a proto ho přenáší i do školy. To je samozřejmě zdrojem kázeňských problémů, protože je nepřijatelné, aby žáci mluvili, kdykoliv „mají co říct“.

Vyrušování je dětem tedy často vytýkáno. Když je pak žák za toto svoje „normální“ chování pokárán, cítí se přirozeně ukřivděn. Navíc to v něm utvrzuje skutečnost, že svět „Neromů“ je nepřátelský a absurdní (Sekyt, 2008).

Velice liberální výchova se projevuje i v dalších sférách. Majoritní matky se ve většině případů snaží své děti vychovávat. Vymýšlejí různá pravidla, odměny, strategie, tresty atd. Naproti tomu romské matky jsou zaměřené především na aktuální potřeby a přání svých dětí. Směrodatné pro ně je, co děti v daný okamžik chtějí (Šimíková, Bučková, Smékal, 2003). Jak říká Kotlár, v romské rodině se zkrátka často jedná tak, jak chce dítě. Je tudíž logické, že děti nejsou zvyklé na ukázkování a dodržování pravidel. Pro ilustraci lze uvést příklad zmíněný učitelkou z přípravné třídy v Jablonci, kde romský chlapec přišel zpívat do kostela ve špinavých, roztrhaných teplácích navzdory tomu, že bylo vyžadováno slušné oblečení. Matka dítěte pouze konstatovala, že „on to tak chtěl“. Je navíc velmi těžké udržet delší pozornost takového dítěte, protože není vedeno k vyvíjení úsilí. Když něco doma dělat nechce, tak to zkrátka nedělá. Přirozeně nevidí důvod, proč by tomu ve škole mělo být jinak.

#### **4.2.3 Škola je vnímána jako nepřátelské území**

Velikým problémem znesnadňujícím edukaci romských žáků je přístup jejich nejbližšího okolí ke vzdělání a škole. Ta je a priori vnímána romskými rodiči jako nutné zlo, či dokonce projev represe a šikany ze strany majority. Běžný je nedůvěřivý, skeptický a často až nepřátelský postoj k pedagogům a ke školským úřadům (Nečas, 2002). Dítě tak žije v prostředí, kde je mu ze všech stran podsouváno, že škola je něco zbytečného a navíc je místem, kde se dítě setká se samými negativy. Sekyt (2008) to nazývá výchovou k nedůvěře a strachu, avšak zároveň dodává, že tento přístup má s přihlédnutím k historii racionální jádro.

Takto negativní stanovisko se zákonitě odráží na vztahu a spolupráci mezi školou a romskými rodiči. Ti zpravidla projevují zájem o vzdělávání svých dětí pouze na počátku školní docházky. Jakmile škola začne požadovat aktivní přístup při řešení zejména výchovných problémů, rodiče často komunikaci se školou přeruší. Do značné míry si totiž neuvědomují nutnost spoluúčasti na vzdělávání

svých dětí (Kaleja, 2009). Negativní postoj ke vzdělávacím institucím je dle Kotlára často posilován tím, že škola resp. pedagog hovoří s Romy, pouze když je nějaký problém. V podobném duchu mluví i teorie: „*Předvolání rodičů do školy tehdy, když dítě něco provede, je tou nejhorší možnou formou navázání kontaktu*“ (Sekyt, 2008, str. 221).

Rodiče navíc zcela nedoceňují důležitost vzdělání pro život. To má přirozeně také několik důsledků. Jedním z nich je, že děti nemotivují ke studiu. Dále zde není nikdo, kdo by byl ochoten a schopen s dítětem dělat úkoly a učit se, přičemž právě to je zejména na počátku školní docházky potřeba. Dalším následkem je často tolerované záškoláctví. Nutno dodat, že respondenti z praxe se shodují, že v poslední době došlo k výrazné nápravě docházky romských dětí.<sup>6</sup>

#### **4.2.4 Sociální problémy**

Dle Heluse (2007) socioekonomický status významně souvisí se vzdělávací úspěšností dítěte. Proto se nelze divit, že romské děti zaostávají. Základ statusu totiž tvoří sociální vrstvy, které jsou vytyčeny na základě: prestiže povolání, příjmu/bohatství a vzdělání. Typická romská rodina tak dostatečně nenaplní ani jednu z těchto podstat. Povolání není většinou žádné, stejně jako příjem a vzdělání.

Sociální situace je pravděpodobně největším problémem Romů obecně, a tak je logické, že se promítá do studijní úspěšnosti resp. neúspěšnosti romských žáků. Rodiny často žijí ve zcela nevyhovujícím prostředí. Jedná se zejména o nevhodné bydlení, které s sebou nese i špatné hygienické podmínky. Zejména nebezpečné jsou tzv. sociálně vyloučené lokality, kde se mnoho negativních faktorů ovlivňujících dítě kumuluje. Žáci jsou zde ze všech stran obklopeni špatnými vzory. Většina obyvatel takových lokalit je nezaměstnaná a nemá takřka žádné povinnosti. Typické je brzké zakládání rodiny, velký počet dětí v rodině a sourozenci plnící rodičovské funkce. Navíc se v rodinách žijících v sociálně

---

<sup>6</sup> Meisnerová a Hajduková hovoří o skutečně nezanedbatelném zlepšení, které připisují především důslednější spolupráci mezi školami a odbory sociální péče, které mohou odebrat rodině sociální dávky, neplní-li dítě povinnou školní docházku.

vyloučených lokalitách častěji objevují patologické jevy jako toxikománie, alkoholismus, gamblerství, kriminalita, násilí apod.

Kromě výše uvedených negativ, které dítě bezprostředně ovlivňují, lze ve spojitosti se sociální situací romských rodin zmínit, že děti často nemají dostatek klidu a prostoru k domácí přípravě. Rodiče nedisponují prostředky na kupování školních pomůcek, svačin, placení výletů, exkurzí atd. Tyto věci jsou považovány za zbytečnost. Peníze jsou utráceny v lepším případě za jídlo, v horším za alkohol, cigarety a drogy. Doprovodným jevem špatné sociální situace je opět posměch od spolužáků.

#### **4.2.5 Kolektivismus jako znevýhodňující činitel**

Pro Romy je v drtivé většině případů rodina na prvním místě. To by se mohlo jevit jako zcela správné, avšak přehnaný romský kolektivismus nevede jedince k samostatnosti a touze něco dokázat. Rodiče neumí a často ani nechťejí dítě motivovat. Individualismus je vnímán jako něco špatného, avšak přesně na něm je dnešní společnost do značné míry založena. Výsledkem je tak v podstatě patová situace, kdy na jedné straně je touha Romů po vysokém životním standardu, ale na druhé tvrdošíjně trvání na rodinných vzorcích, a to i za cenu znevýhodňování vlastních členů při snaze o úspěšnou studijní a potažmo i pracovní kariéru (Jakoubek, 2009).

Dalším typickým jevem spjatým s rodinnými hodnotami jsou romské děti ve funkcích rodičů. Kotlár z vlastní zkušenosti potvrzuje, že práce doma pro rodinu je považována za prioritu. Zejména starost o mladší sourozence přechází na nejstarší dívku v rodině ve chvíli, kdy přibude další potomek, protože matka se stará převážně o nejmladší dítě. Dívka je často jen o málo starší než svěřená osoba. Jana Růžicková<sup>7</sup> potvrzuje Kotlárova slova a zmiňuje, že již v přípravné třídě drtivá většina dívek ví zcela přesně, jak se správně přebaluje dítě. Často umí i další práce spojené s chodem domácnosti jako např. praní, vaření apod. To však s sebou nese řadu důsledků. Důraz na práci v rodině a současně naprosté

---

<sup>7</sup> Učitelka v přípravné třídě Sluníčko.

nedocení vzdělání často vedou k tomu, že dívky chybí ve škole, nemají čas na přípravu atd.

#### 4.3 Mentální odlišnosti projevující se ve výchově

Existuje řada mentálních odlišností mezi romskou populací a majoritou. Některé z nich znevýhodňují romské děti při vzdělávání. Významnou odlišností Romů je například snížená schopnost rozlišovat sny a fantazie od skutečnosti. Majoritní rodiny učí své děti tyto světy diferencovat již od útlého věku. Skutečnost je pro ně pak něco, co je nezávislé na naší psychice. Vnitřní skutečnost, tedy ta fantazijní, je vnímána jako nedůležitá. U Romů je tomu jinak. Vnitřní skutečnost je pro ně minimálně stejně důležitá jako skutečnost vnější. Nerozlišují mezi nimi tedy zdaleka tak kontrastivně a přirozeně k tomu nevedou ani svoje děti. Je nutno zmínit, že to má řadu pozitivních aspektů. Mluvení o vnitřní skutečnosti se blahodárně podepisuje na psychickém stavu člověka. Romové tak zcela výjimečně končí v psychiatrických léčebnách, což je připisováno právě tomuto vlivu. Nicméně jsou zde i efekty negativní. Jelikož školní vyučování je zcela založeno na vnější skutečnosti, je toto romské specifikum jedním z činitelů přispívajících ke školní neúspěšnosti romských dětí. Další negativní dopad lze spatřovat v tom, že romské nerozlišování mezi vnitřní a vnější skutečností pomáhá budovat pověst Romů jako lhářů (Sekyt, 2008).

S předchozím specifikem úzce souvisí i rozdílné vnímání času. Ve druhé kapitole bylo již zmíněno jeho odlišné pojetí u Romů. To se pak vedle dalších oblastí negativně projevuje i ve školní výuce. *„Romské děti jen obtížně můžeme motivovat přísliby do vzdálenější budoucnosti. Pokud „zpřítomní“ budoucnost stane se obsahem jejich fantazie, není třeba už vyvíjet úsilí po jejím dosažení, pokud ji nezpřítomní, je mimo představu, není tedy opět důvod vyvíjet snahu“* (Sekyt, 2008, s. 218).

Stejně jako čas i prostor lze vnímat různými způsoby. Příslušníci majority ho většinou člení na jednotlivé části, které posléze popisují. Jedná se tedy o analytický přístup využívající rozum jako hlavní prostředek. Avšak prostor je možno chápat i jako celek, což činí právě Romové. Využívají přitom zejména



intuitivního myšlení. Výsledkem je pak například situace, kdy Rom nedokáže popsat cestu, protože prostor nediferencuje, ale umí dobře najít cíl cesty díky vysoce rozvinuté intuici. Schopnost orientace bez příslušných znalostí je však překážkou v učení, přestože je pochopitelné, že známe-li výsledek, může být nezajímavé zabývat se postupem, jak k němu dojít (Sekyt, 2008).

## 5. Problémy na straně majoritní společnosti

Je nutné přiznat i nemalý podíl většinové společnosti na neuspokojivých školních výsledcích romských dětí. Ta jim totiž vstup ani průběh školní docházky nijak neulehčuje. Naopak k výše uvedeným těžkostem přidává často další, které v kombinaci s problémy uvedenými v předešlé kapitole dělají vzdělání pro romské dítě často nedosažitelným. V některých případech tak majorita činí v podstatě nevědomě, avšak v jiných je tomu naopak.

### 5.1 Škola

Některé problematické oblasti jsou přímo spojeny se školními institucemi. Jedná se často o zaběhlé vzorce jednání a postupů, které pramení zejména z historického vývoje, dále např. o systémové chyby, nevhodné strategické dokumenty apod.

#### 5.1.1 Zaběhlá praxe – romský žák patří do speciální školy

Zejména před rokem 1989 byla tato praxe velice běžná, avšak v mnoha případech zůstala rozšířená i v letech následujících. Romští žáci někdy skoro automaticky putovali do základní školy praktické, což je v podstatě současné označení pro bývalé zvláštní školy. Přitom absolvování takové školy se s dítětem nese celý život a značně omezuje pozdější výběr povolání a schopnost uplatnit se na trhu práce (Sekyt, 2008). Pokud tedy přeřazení není z objektivních důvodů nezbytné, start romských dětí do života se jím ztěžuje zbytečně.

Nutno podotknout, že se na celé situaci mnohdy podílí i žákova rodina, která často trvá na tom, aby dítě navštěvovalo praktickou školu, i když by mělo schopnosti potřebné k vystudování běžné základní školy. Kotlár jako jednu z příčin tohoto postoje uvádí, že rodiče jsou často sami absolventy zvláštní školy, ve které se měli lépe než ve škole základní. Navíc jsou názoru, že jejich dítě tam okolo sebe bude mít více „svých“ lidí. Kotlár, Růžičková i Demeterová<sup>8</sup> shodně

---

<sup>8</sup> Učitelka v přípravné třídě Hvězdička.

potvrzují, že často v praxi museli rodiče přesvědčovat k tomu, aby své děti nechali navštěvovat klasické ZŠ. Růžicková uvádí, že téměř všichni rodiče jejich žáků požadovali, aby dítě plnilo školní docházku v praktické škole.

Tato praxe se považuje za normální a systém romským rodičům často rád vyhoví a podpoří toto jejich rozhodnutí. Nutno dodat, že v současnosti je snaha tuto problematiku řešit. MŠMT obnovilo jednání nad důležitými vyhláškami v oblasti vzdělávání dětí se speciálními<sup>9</sup> vzdělávacími potřebami, které nahradí vyhlášky stávající (č. 72/2005 Sb. a č. 73/2005 Sb.). Nově zpracovávané texty řeší zákaz vzdělávat děti bez mentálního postižení podle RVP pro žáky s mentálním postižením (Tiskový odbor MŠMT, 2010). Navíc specifikují novou podobu informovaného souhlasu<sup>10</sup>, dle kterého důvodem pro zařazení do takové školy nesmí být např. kázeňské problémy, časté absence, nedostatečná znalost vyučovacího jazyka, porucha učení, nedostatečné podmínky pro domácí přípravu apod. Rodiče sice mohou projevit přání, avšak výše uvedené důvody by neměly být relevantní pro zařazení do praktické školy. Bohužel však stále do značné míry platí i to, co píše Nečas (2002, str. 111): „*Testy zjišťující školní zralost, respektive pohotovost romských dětí k nastoupení a začlenění do normální školní docházky, nezohledňují etnické a kulturní odlišnosti malých Romů, takže část bývá při nich neúspěšná a putuje do zvláštních místo do základních škol.*“ Jinými slovy, u dětí je často diagnostikováno lehké mentální postižení, ačkoliv výsledek může být ovlivněn například kulturní odlišností a nikoliv skutečným postižením. Diskuse a jednání o této problematice stále probíhají.

Pokud v praxi děti neputují do těchto škol přímo, během docházky do základní školy je čeká několik období, která jsou z tohoto pohledu kritická. Kotlár uvádí, že jim nejčastěji odcházejí děti ve třetích ročnících, kdy i v případě, že rodina má zájem dítěti pomoci, výuka je již natolik složitá, že toho většinou není schopna. Dalším kritickým obdobím je přechod na druhý stupeň ZŠ, kde se romští

---

<sup>9</sup> Dodržena terminologie užitá ve strategických a oficiálních dokumentech, avšak autor práce se domnívá, že by skutečnosti lépe odpovídal výraz „specifické“ vzdělávací potřeby.

<sup>10</sup> Informovaný souhlas je dokument, který musí podepsat zákonný zástupce dítěte, aby mohlo být dítě zařazeno do školy se speciálně-vzdělávacím programem.

žáci nestačí adaptovat na jiný styl a tempo výuky a opět často selhávají. Právě tyto kritické okamžiky by tak měly být podchyceny.

Sekyt nastiňuje zajímavý názor o provázanosti této problematiky a popisuje možné následky ukvapeného či nesprávného zařazení do praktické školy. „*Tak se stává, že chytří Romové nemohou pracovat v oborech odpovídajících jejich kvalitám a často svou invenci a kreativitu uplatní v protispolečenské činnosti. Ztráty, které z toho společnosti vznikají, jsou nedožrnné*“ (Sekyt, 2008, str. 214).

### 5.1.2 Selektivní diskriminace

Za příbuzné téma lze považovat selektivní diskriminaci, jež je pravděpodobně nejzávažnější výtkou vůči současné české škole. Analýzy potvrzují, že české školy jsou více selektivní, než je tomu v jiných zemích EU. Znamená to, že určité děti česká škola znevýhodňuje vzhledem k přístupu k vyšším úrovním vzdělání výrazně více, než je obvyklé v okolních státech. Selekcí se v tomto kontextu rozumí vyčlenění. Selektivní škola tak vytřídí žáky podle nějakého znaku, aby mohla lépe fungovat (Helus, 2007).

Díky selekci se tyto děti ocitají v situaci, kdy rezignují a smíří se s rolí málo studijně výkonných. Podstatná je rovněž absence spolužáků s lepšími výsledky, kteří by žáka motivovali k lepším výkonům. Důležitá je často rovněž nepřítomnost tvořivých učitelů, kterým by záleželo na vynikajících výsledcích žáků. Selektivní diskriminace nejčastěji postihuje právě děti z kulturních minorit (tamtéž).

Školy EU dle Heluse efektivněji pracují s rozmanitou žákovskou populací. Škola i učitelé vedou ke studijnímu zájmu a studijní úspěšnosti i ty žáky, kteří by u nás selhávali. V České republice dosud totiž převládá klima, kdy selekce v přístupu na některé střední a na téměř všechny vysoké školy vytváří soutěživé prostředí, které je pro tyto žáky zátěžové. Zvláště patrné je to na příkladu žáků, jejichž rodiče mají pouze základní vzdělání. Zatímco v České republice má takové dítě 8,8krát menší šanci na získání vysokoškolského diplomu, v EU je tato šance nižší pouze 3,7krát (tamtéž). Právě do kategorie dětí, jejichž rodiče vystudovali pouze ZŠ, velice často spadají i romští žáci.

### 5.1.3 Nedostatky výchovně vzdělávacího procesu

Kaleja (2009) definuje nedostatky výchovně vzdělávacího procesu, které se podílejí na zhoršených možnostech vzdělávání žáků z minoritních prostředí. VVP dle zmíněného autora v českém kontextu nerespektuje opravdové specifické potřeby romských dětí. Je málo dynamický a nezohledňuje romskou historii a kulturu, ačkoliv by tak dle RVP ZV činit měl. Další výtkou je nedostatek názorných ukázek ve výuce a z toho pramenící málo podnětné hodiny, přičemž právě podnětná výuka má zásadní význam a to nejen pro romské děti. Navíc např. hodiny českého jazyka jsou dle autora pro některé žáky příliš náročné. Stanovené standardy VVP zkrátka nerespektují specifika minorit. Poměrně brzy navíc přibývá výuka jazyka cizího, který je pro romské děti v podstatě již třetím v pořadí. Za další nedostatky VVP lze považovat oblast problémů, které jsou spojeny s osobou učitele.

## 5.2 Osoba učitele

Ve výchovně vzdělávacím procesu hraje osoba učitele nezastupitelnou roli pro všechny žáky. Disponuje velkou mocí, protože může ovlivnit vývoj a potažmo i celý život dítěte a to jak pozitivním, tak negativním směrem. Je proto škoda, že častokrát třeba i nevědomě, je to právě pedagog, kdo znesnadňuje dítěti z minoritního prostředí jeho vzdělávání, přičemž právě toto dítě by potřebovalo pomoci více než jiné.

### 5.2.1 Haló efekt, stigmatizování a nedostatečná znalost problematiky

Bohužel se stává, že učitelé při své činnosti podléhají například tzv. haló efektu. „*Termínem haló efekt je označováno mimoděčné podléhání sklonu orientovat se ve svém jednání s druhým člověkem podle jeho dílčích vlastností, projevů či vzhledových charakteristik, které vstoupily natolik do popředí, že významně ovlivňují celkový dojem z tohoto člověka a ovlivňují i postoje k němu a jednání s ním*“ (Helus, 2007, str. 231). Už ze samotné definice vyplývá, že

v českém kontextu se tento koncept pojí i s romským etnikem. Autor dále zmiňuje specifický případ tohoto jevu, a sice efekt prvního dojmu, jemuž podléhají zejména mladší, nezkušení učitelé. Ti totiž z neobratného vyjadřování, zanedbaného zevnějšku apod., činí zkratkovitě závěr, že žák bude méně schopný a budou s ním samé starosti. Dalším velice negativním důsledkem je, že: „*Tato učitelova percepčně postojová orientace pravděpodobně ovlivní i postoj třídy k tomuto žákovi a posléze se promítne i do jeho vlastního sebepojetí – do toho, jak on sám si bude ve třídě připadat, jak se bude v důsledku svého zařazení projevovat*“ (Helus, 2007, str. 233).

Autor dále upozorňuje, že v kontextu české společnosti a tedy i školství roste tendence stigmatizovat příslušníky romské menšiny. Pojem stigmatizace poukazuje na skutečnost, že majoritní společnost pokládá některé znaky druhých lidí za hodné pozornosti, protože ukazují na něco, co není normální. Na něco čeho je třeba se obávat, být proti tomu ve střehu a být připraven to trestat. Subjekty jsou stigmatizovány ještě dříve, než se mohly dopustit čehokoli negativního či dříve než prokázaly např. nedostatek znalostí. „*Ve škole může být stigmatizován žák, jehož rodiče mají jen základní vzdělání a který nedokáže prezentovat patřičnou kultivovanost, ač by si ji mohl osvojit, kdyby dostal spravedlivou šanci*“ (Helus, 2007, str. 104). Kotlár mluví z pohledu praxe takřka o tomtéž, co Helus popisuje teoreticky. Říká, že děti jsou často trestány za svoji rodinu, za neúspěchy a prohřešky svých rodičů či celého etnika. Romské dítě je tak pro některé učitele především Rom (což je často synonymem pro problém) a až v druhé řadě žák.

Kaleja uvádí, že: „*Někteří vyučující přicházejí do vyučovacích hodin málo pedagogicky připraveni s vědomím, že „tito žáci“ stejně o učivo nemají zájem, ničemu se nenaučí nebo s pocitem, že již neexistuje žádný způsob, jak efektivně motivovat romské žáky k aktivní práci ve vyučování*“ (Kaleja, 2009, str. 112). Jedná se také v podstatě o příklad stigmatizace, kdy učitel vzdává svůj „boj“ předem. Tento postoj pramení z jeho nedostatečné pedagogické připravenosti a znalosti dané problematiky. Jak zmiňuje Helus (2007), zaostávání dítěte ve školní úspěšnosti totiž často není dáno neovlivnitelnými skutečnostmi (jako např. poškození mozku), ale sekundárními vlivy, jako je výchovný styl v rodině, málo

aktivizující prostředí atd. Tyto nedostatky však lze, byť náročnými postupy pro učitele resp. psychologa, ovlivňovat a kompenzovat.

### **5.2.2 Zjednodušená a zkreslená reflexe problému**

Vnímat romské dítě stejně jako dítě české jen poněkud „zaostalé“ je dle Sekyta (2008) nejčastější chybou, které se pedagogové dopouštějí. Myslí si častokrát, že u těchto žáků stačí doplnit pouze jazykovou kompetenci a vše se pak zlepší samovolně. To je ovšem chybná úvaha, protože celý problém nelze stavět pouze do roviny jazykového handicapu. Přestože je tato oblast bezesporu velice důležitá, je nutno mít na paměti i další faktory, které se významně podepisují na neúspěšnosti romských dětí. Ačkoliv se tedy jedná o dobře míněný přístup a snahu pomoci, následek je často spíše negativní, protože takový učitel po neúspěchu této teorie rezignuje a dospěje k názoru, že se stejně nedá nic dělat.

Učitelé zkrátka často opomíjejí sociokulturní znevýhodnění dětí z minoritního prostředí a neuvědomují si tak pravé příčiny jejich nedostatků. Nemají někdy ani základní znalosti o romské problematice, a tak je dítě např. mylně považováno za hloupé či drzé, přičemž zejména na prvním stupni ZŠ je často na vině spíše neznalost jazyka, komunikačních vzorců či nedostatečná příprava v rodině. Toho by si měl být dobrý učitel vědom a měl by na tuto situaci umět adekvátně reagovat. Mnozí pedagogové ovšem nenabízí nic víc, než musí. Znevýhodněným dětem tak chybí podněty potřebné pro vyplnění mezer, které si přinášejí z domácího prostředí (Kaleja, 2009).

## **5.3 Diskriminace a projevy rasismu od spolužáků**

Jak již bylo několikrát zmíněno, romské děti musí často čelit projevům rasismu z řad spolužáků. Vstup do základní školy je pro ně často prvním setkáním s tímto fenoménem a přirozeně to v nich zanechává hlubokou stopu. Dítě nechápe, proč je špatné. Kotlár pro ilustraci uvádí příklad své osoby, kdy se na prvním stupni ZŠ od spolužáka dozvěděl, že je Rom, což do té doby nevěděl a nemusel nijak řešit. Právě tato skutečnost však byla důvodem, proč se s ním nemohl daný

kamarád dále přátelit. Jmenovaný dodnes vzpomíná, jak kvůli tomuto zjištění plakal a byl z celé situace zmatený a nešťastný. Pro úplnost nutno dodat, že zmíněný příklad samozřejmě není typickou ukázkou diskriminace, ale spíše distance, která však může být pro dítě stejně trýznivá. Distance je přitom to nejmírnější, co malý Rom v běžné škole zažívá (Sekyt, 2008). Podobných příkladů, jako je výše zmíněný, bychom v praxi našli celou řadu. Důvody pro diskriminaci resp. distanci jsou různé od barvy pleti přes sociální status rodiny až po nedostatek znalostí, který daný Rom projevuje.

Není tedy divu, že pakliže je romské dítě v rodině vychováváno k nedůvěře a strachu z majority (viz kapitola 4.2.3), tak vstup do školy v něm tyto pocity většinou pouze utvrdí. Dítě pak volí různé obranné mechanismy od uzavření se do sebe až po agresivní chování. Dá se hovořit i o tom, že zde fungují podobné mechanismy jako při haló efektu. Postoj okolí se tak často promítne i do žákova sebepojetí. Navíc se s ním prožité zkušenosti nesou celý život. Rom považuje majoritu za nepřítele, později strach přenáší na mladší sourozence či k němu vychovává své děti. Celý problém tak lze z tohoto hlediska považovat za jakýsi začarovaný kruh.

#### 5.4 Majorita nechce „vidět“

Školství, tak jako jiná odvětví, je de facto obrazem přístupu celé společnosti k nějakému tématu, v tomto případě romskému etniku. Majorita ve své podstatě ví, že by se měla na řešení problémů více podílet, ale mnohdy zkrátka nechce. Konkrétně v kontextu vzdělávání romských dětí je pro většinovou společnost často mnohem jednodušší uvěřit tomu, že dítě je hloupé, předem odsouzené k prohře a že se s tím stejně nedá nic dělat než připustit i jinou možnou alternativu.

Značná část české veřejnosti přistupuje k Romům s ustálenými předsudky. Vidí v nich pouze individua, která zneužívají sociální dávky, nepracují, nejsou schopna běžného typu bydlení a občanského soužití, neváží si zdraví ani vzdělání, porušují zákony apod. *„Takové stereotypy jsou povrchně zevšeobecňovány a paušalizovány z jednotlivců nebo skupin na všechny příslušníky romské*



*menšiny*“ (Nečas, 2002, str. 115). Romové se cítí být diskriminováni na úřadech, pocítují nedostatečnou ochranu od policie a justice. Rovněž se obávají rasově motivovaných útoků z řad nejrůznějších extrémistických skupin apod. Ke zcela vědomé a takřka nepostižitelné diskriminaci dochází na trhu práce či v poskytování služeb (Nečas, 2002).

K celé situaci napomáhá obraz romského etnika, jenž je budován ve sdělovacích prostředcích. Novinové články, televizní reportáže apod. postrádají dle Nečase potřebnou míru objektivitu a vyrovnanosti. Důraz je kladen na negativa, naopak málo zájmu je věnováno sociálním problémům a rasovému násilí páchanému na Romech (tamtéž).

Jestliže bylo zmíněno, že Romové jsou vychováni ke strachu, tak i v české rodině hrají velkou roli postojové orientace rodičů. Když v majoritní rodině dítě slyší permanentně rodiče nadávat na „cikány“, je k tomu vnímavé a ovlivňuje ho to. Podvědomě si tak již buduje negativní vztah a předsudky k Romům, i když třeba ještě žádného nepotkalo. Autor této práce byl svědkem toho, že matka svému dítěti na autobusové zastávce sdělila, že okolo procházející Rom je bubák. „Nevinnou“ poznámkou tak dítěti zbytečně podsouvá, že je třeba se takových lidí obávat. V běžném životě najdeme nepřeberné množství podobných příkladů.

Za velice závažnou a alarmující lze považovat rasovou nesnášenlivost zejména mladší generace. Stačí se podívat na fenomén dneška, sociální síť facebook. Drtivá většina tzv. skupin, které se týkají rasové problematiky, je plná nenávistných a xenofobních komentářů, přičemž jejich naléhavost často vyrazí dech a hraničí s protizákonným jednáním.

## 6. Současná řešení a návrhy

Jak bylo nastíněno, situace romských dětí není snadná. Jejich studijní kariéru provází řada znevýhodňujících faktorů, které ve velkém počtu případů předurčují neúspěšnost těchto dětí. Ačkoliv se jedná o problém velice aktuální, jeho řešení není zatím dostatečně dynamické a efektivní. Přesto se však dají některá opatření, návrhy a myšlenky hodnotit pozitivně.

### 6.1 Odpovědnost státu

Bez pomoci „shora“ nelze očekávat zásadní změnu v žádné oblasti. Za kladný jev lze tedy považovat zvýšenou pozornost státních institucí o problematiku vzdělávání romských dětí, protože právě mezery v této oblasti se později projevují na neuspokojivé situaci celého romského etnika. K jejímu zlepšení je tedy třeba systémových změn ve školství a to ve smyslu, který definuje Šotolová: *„Jednou ze základních podmínek odstranění společenské nerovnosti Romů je změna filozofie školského systému, který je povinen akceptovat ve výchovně vzdělávacím procesu přítomnost romských dětí s jejich etnickou, kulturní a sociální odlišností“* (Šotolová, 2008, str. 40). Důležité rovněž je, že v duchu principů vyjádřených v Listině základních práv a svobod čl. 25 odst. 2 písm. c, má romská menšina zastoupení v komisi MŠMT ČR pro otázky národního školství a může se tak přímo spolupodílet na zlepšení situace, která se jí týká (David, 2005).

MŠMT si tedy uvědomuje zcela nezastupitelnou úlohu vzdělání pro úspěšnou integraci Romů do české společnosti a pro vyrovnání jejich životních šancí. Zároveň si je vědomo naléhavosti dosažení tohoto cíle nejen pro Romy samotné, ale i pro celou společnost. Vzniká tak řada strategických dokumentů, analýz apod. *„Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí“* je jedním z takových dokumentů, přičemž právě tato strategie byla přijata jako výchozí. Text nastiňuje základní strategické linie, kterými jsou v první řadě podpora Romů ve vzdělávání na všech stupních školní docházky s cílem zlepšit jejich možnosti zaměstnání. V návaznosti na to zlepšit jejich zaměstnatelnost, a tím i sociální postavení. Dále

pomáhat rozvoji romské kultury a podpořit postupné směřování české společnosti k etnicky pestré a občansky jednotné společnosti (Šotolová, 2008).

Klíčové oblasti strategie mohly být rozpracovány díky existenci Meziresortní komise pro záležitosti romské komunity vlády ČR, nevládních organizací a velkého množství odborné literatury. Zmíněné zdroje umožnily stanovit tyto oblasti, kterými jsou:

- předškolní vzdělávání a příprava na úspěšné zahájení školní docházky;
- nepovinná výuka romského jazyka, dějin a kultury;
- podpora v průběhu povinné školní docházky;
- poradenské činnosti při výběru povolání;
- podpora studentů při studiu a přípravě na povolání;
- podpora smysluplného trávení volného času;
- šíření informací o Romech;
- výchova k toleranci a odbourávání předsudků pro všechny děti;
- podpora začlenění multikulturní výchovy do pregraduálního i dalšího vzdělávání pedagogů

(Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí, 2001).

Předpokladem efektivnosti vynakládaných prostředků a sil je vytvoření komplexního systému zahrnujícího zpětnou vazbu a evaluaci. Realizace strategie předpokládá meziresortní spolupráci (tamtéž).

## 6.2 Vzdělávání je klíč

Jak bylo několikrát naznačeno, šanci na zlepšení situace romských dětí a potažmo i celého romského etnika lze spatřovat ve vzdělávání. V době, kdy je za ideál považována tzv. učící se společnost,<sup>11</sup> by mělo být samozřejmé, že máme na

---

<sup>11</sup> Společnost, která si uvědomuje, že vzdělání je jediným zdrojem, který bude mít lidstvo v neomezeném množství, a proto jsou investice do něj nejdůležitější. „*Nová učící se společnost se musí proto snažit dosáhnout co nejvyšší úrovně vzdělání a odstranit neúspěch pro každého svého člena. Vzdělávání se neomezuje jen na určité, vstupní období života, ale pokračuje po celou dobu života*“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, str. 16).

myslí vzdělávání všech jejích složek. Tedy nejen Romů, ale i majority, pedagogické veřejnosti atd.

Následující text rozpracovává názory autora této práce podpořené literaturou či postřehy z praxe, které většinou zároveň respektují i klíčové oblasti strategie zmíněné výše.

### **6.2.1 Zvyšování kompetencí pedagogů**

Nepochybně je nutno zvyšovat kvalifikovanost a připravenost pedagogických pracovníků. Učitel by si měl být již na začátku své kariéry vědom, že romské dítě většinou není neschopné, ale pouze nepřípravené se vzdělávat.<sup>12</sup> Na tuto skutečnost by měl být rovněž schopen reagovat a v rámci svého pedagogického působení dítěti v jeho studiu pomoci. A to se netýká pouze romských dětí, ale všech, které jsou nějak znevýhodněny.

Kaleja (2009) definuje kompetence potřebné k úspěšné práci s romskými dětmi. Učitelé by dle autora měli v první řadě mít alespoň základní povědomí o romském etniku. Znat jeho struktury, problémy, historii, kulturu apod. Pochopením této oblasti se jim totiž tato komunita a její specifika stane bližší. Stejně tak je důležité ovládat alespoň základy jazyka dané minority tak, aby učitel mohl porozumět lingvistickým obtížím žáků z daného etnika a následně tuto skutečnost reflektovat v didaktickém postupu v jazykových předmětech. Pedagog by měl být rovněž ve výuce schopen a ochoten poskytnout informace o daném etniku. Přiblížit jeho kulturu, nastínit historii, jazyk apod. Tak aby žákům bylo umožněno budování vlastní identity, jak je ostatně stanoveno i v RVP ZV (tamtéž).

Velice podstatná je schopnost vybudovat důvěrný vztah mezi žákem a učitelem. U romských dětí to platí dvojnásob. Potřebují cítit, že danému učiteli na nich záleží a že s nimi bude jednat vždy spravedlivě. Toho si musí být učitel vědom a pracovat na tom. Vybudují-li si k němu důvěrný vztah, je to pro něj mocný nástroj, kterého může později využívat k dalšímu pozitivnímu působení.

---

<sup>12</sup> Motto je volně převzato od LRS.

Takový pedagog může dále ovlivňovat zejména motivaci a profesní aspiraci romských žáků, protože ta je často zcela postrádána (GAC, 2009).

S tím je úzce spojeno umění komunikace, jež je nezbytnou a pravděpodobně i nejdůležitější kompetencí. S dětmi je záhodno jednat otevřeně a korektně. S problémovými žáky komunikovat mimo třídní kolektiv. Dát jim prostor k vyjádření, protože konfliktní situace učitelé dnes často nechápou, přičemž jejich podstata má mnohdy kořeny v odlišném kulturním prostředí či výchovném působení rodičů. „*V takovém případě je na učiteli, aby laskavým, citlivým způsobem resocializoval vyskytující se nežádoucí jevy*“ (Kaleja, 2009, str. 118). Stejně tak důležitá je i schopnost komunikace s romskými rodiči. Ti na základě záporné zkušenosti se školou často negativně hodnotí celou společnost. Učitel by proto měl postupovat citlivě a nehodnotit zejména na začátku školní docházky žáka negativně, ale naopak se snažit vyzdvihnout jeho silné stránky a tím rodiče motivovat a povzbuzovat k výchově. Platí zde totéž, co u dětí. Získá-li učitel důvěru, lze s ní pracovat ku prospěchu všech zúčastněných (Kaleja, 2009).

Učitel by měl být zkrátka připraven na specifika dětí z minoritních prostředí. Uplatňovat takové výchovné postupy, které se osvědčují v práci s těmito dětmi. Nechat je například vyniknout v oblastech jako je umění či hudební výchova a využít úspěšnosti v této oblasti k udržení zájmu o vzdělávání. Umět je ve správný čas pochválit a motivovat tím k další činnosti apod. Dle Sekyta (2008) velké množství výše uvedených znalostí získávají v průběhu letité praxe především učitelé v praktických školách, a to díky vysoké koncentraci romských dětí. Mnozí je pak úspěšně využívají ve prospěch romských dětí. Je proto žádoucí, aby učitelé již v rámci pedagogické přípravy byli vybaveni uvedenými znalostmi a byli je schopni následně aplikovat v praxi. Jak píše Šotolová (2008, str. 50): „*Je nutné zařadit témata směřující k osvojení specifických forem a metod práce s romskými dětmi do obsahu pregraduálního a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků – zařazování těchto témat požadovat na pedagogických centrech.*“

### 6.2.2 Vzdělávání Romů

Je nezbytné vzdělávat i dospělé Romy. Vysvětlovat a ukazovat jim, že vzdělání je pro jejich děti cestou k lepšímu životu. Upozorňovat je na skutečnost, že kolektivismus není vždy namístě a naopak, že úspěch jejich dítěte může pozvednout celou komunitu. Dobrým nástrojem je demonstrace příkladů úspěšných Romů. Vzdělaných, slavných, bohatých či jinak úspěšných. Růžičková potvrzuje, že na rodiče žáků z její třídy tento postup zabírá a pozitivně ovlivňuje jejich přístup ke vzdělání jejich dětí.

Šotolová (2008) upozorňuje na důležitost realizace osvětových projektů a to především ve vyloučených lokalitách. Důraz by měl být kladen především na vzdělávání romských matek. Autorka dále zmiňuje důležitost vytváření příležitostí v rámci celoživotního vzdělávání či využití kurzů na doplnění základního vzdělání. Ve spolupráci s Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR pak navrhuje rozšiřovat i nabídku nejrůznějších rekvalifikačních programů.

Zvyšování informovanosti romské komunity zajišťují především nejrůznější vládní i nevládní organizace. Ty prostřednictvím terénních sociálních pracovníků pronikají do romských rodin a snaží se pomáhat Romům s problémy nejrůznějšího charakteru. Kotlár zmiňuje, že je nezbytné, aby tyto funkce zejména na začátku zastávali sami Romové, protože snáze získají důvěru rodin, která jim zpřístupní skutečně relevantní informace. Před „bílým“ pracovníkem mají Romové tendenci skutečnost zkreslovat. Dobře to vystihuje citát používaný mezi terénními pracovníky LRS: „*Gadža<sup>13</sup> pozve Rom do obývacího (kde je vše načinčané), ale Roma do kuchyně.*“ Posléze je však vhodné zapojit do této činnosti i pracovníky z majoritní společnosti, protože to má několik pozitivních efektů. I přes svoji nedůvěru Romové věří, že pracovník z majority je schopen lépe pro ně něco zařídit. Pomáhá to zároveň budovat důvěru mezi Romy a „gadži“ a odbourávat strach a předsudky, které mezi nimi panují. Lze tedy konstatovat, že i v této oblasti je potřebná kooperace více faktorů a je žádoucí, aby v této činnosti pokračovali jak romští, tak neromští pracovníci.

---

<sup>13</sup> Romské označení pro neromského spoluobčana (Petráčková, Kraus et al., 2001).

Překážkou samozřejmě je, že práce s romskou komunitou rozhodně není snadná a to dokonce ani pro její členy. Gábor<sup>14</sup> např. říká, že zejména na začátku spolupráce je nutno vysvětlovat Romům několikrát i ty nejzákladnější věci. Nutit je k tomu, aby posílali děti do školy, platili nájemné apod. Vychovávat je k tomu, že musí nést odpovědnost za svůj život a k tomu vést i svoje děti. V neposlední řadě jim i vysvětlovat a předkládat možnosti jaké mají. V kontextu vzdělávání např. pomoci s umístěním dítěte do přípravné třídy apod. To vše je nutno vykonávat dostatečně důrazně, avšak zároveň citlivě, aby byla posilována důvěra mezi pracovníkem a komunitou. Tato práce má nesporně svoje úspěchy, a proto je nutné v ní pokračovat a rozšiřovat její záběr.

### **6.2.3 Vzdělávání majoritní společnosti**

V žádném případě nelze opomenout i vzdělávání většinové společnosti. Je třeba vychovávat ji k vzájemné toleranci a respektu ke kulturním a jiným odlišnostem. V tomto ohledu je třeba s touto praxí začít již v předškolním vzdělávání a pokračovat tak, aby výchova k toleranci prolínala celou školní výchovou. Jak dále píše Šotolová (2008), tento proces již začal, nicméně je nutné neustále hledat a nacházet nové formy jeho podpory a to zejména na místní úrovni. Až skutečná práce s dětmi může přinášet výsledky.

Je však rovněž třeba seznamovat i širokou veřejnost, která již je mimo školní kruhy, s romskou kulturou, tradicemi a historií. Ukazovat její rozmanitost a specifičnost. Přiblížit majoritní společnosti problémy romské komunity a také kořeny těchto problémů. Snažit se o to, aby společnost pochopila danou problematiku v širších souvislostech a tím obrušovat hrany vzájemné nesnášenlivosti. Podporovat šíření publikací zabývajících se touto tematikou. Využívat moderních informačních technologií pro šíření a výměnu informací atd. Pakliže jsme zmínili, že majorita nechce „vidět“ (kap. 5.4), je nutno jí skrze osvětu oči otevřít. Přivést ji k tomu, aby měla skutečný zájem řešit problémy, které mezi etniky panují.

---

<sup>14</sup> Terénní sociální pracovník LRS.

### 6.3 Opatření a koncepty pomáhající romským žákům ve studiu

V současné době funguje v oblasti školství již řada opatření, která se snaží neuspokojivou situaci romských dětí řešit. Níže uvedené příklady jsou praxí ověřené a vykazují menší či větší úspěchy.

#### 6.3.1 Přípravné třídy a předškolní příprava

Z analýz vyplývá, že romské děti, které navštěvovaly mateřské školy, jsou výrazně lepší ve školní úspěšnosti. Zároveň ale platí, že MŠ navštěvují v drtivé většině případů děti z více integrovaných rodin (GAC, 2009). Děti ze sociálně vyloučených lokalit zpravidla MŠ nenavštěvují. Zanedbaná předškolní příprava se však velice významně projevuje na budoucí úspěšnosti resp. neúspěšnosti romských dětí, protože následný vstup do ZŠ pro ně představuje jeden z kritických bodů celého výchovně vzdělávacího procesu. Jak již bylo popsáno, romské děti přicházejí do škol nepřipravené vnímat výuku v požadované míře a často tak končí neúspěšně.

S ohledem na to § 47 zákona č. 561/2004 Sb. umožňuje obcím, svazkům obcí či krajům zřizovat se souhlasem krajského úřadu tzv. přípravné třídy. „*Vzdělávací program, který děti absolvují v přípravné třídě, má sloužit k jejich snadnějšímu začlenění do vzdělávacího procesu, aby se tím předešlo případným neúspěšným začátkům ve školní docházce*“ (VÚP, 2007b, str. 3). Podmínkou zřízení takové třídy je minimální počet 7 dětí. Přípravné třídy jsou zřizovány při základních či mateřských školách. O zařazení žáků do této třídy rozhoduje ředitel školy a to na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení (§ 47 zákona č. 561/2004 Sb.).

Vyhláška č. 48/2005 Sb., § 7 pak dále určuje, že: „*Obsah vzdělávání v přípravné třídě se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a je součástí školního vzdělávacího programu.*“ Pedagogové tak při tvorbě vzdělávacího programu pro přípravnou třídu vychází právě z RVP PV. Ten je stanoven tak, že počítá se specifickými podmínkami, ve kterých vzdělávání



probíhá a je tak možné je zohlednit při tvorbě vzdělávacího obsahu. Okruhy učiva jsou zpracovány pouze orientačně a školy si dle svých podmínek a na základě schopností dětí vypracují vlastní výchovně vzdělávací plán. Rozhodující jsou individuální možnosti a schopnosti dětí. Cíle RVP PV jsou tak v podmínkách přípravných tříd modifikovány s ohledem na specifické potřeby dětí. Zároveň jsou upraveny i konkrétní vzdělávací obsahy (VÚP, 2007b).

Děti se v přípravných třídách učí nejčastěji těm kompetencím, které jsou zanedbány v rodině. Je zde tedy kladen důraz např. na zvládání sebeobsluhy, jemnou motoriku, rozvoj jazykové kompetence, sociální dovednosti, matematickou, časovou a prostorovou představivost atd. (podrobněji viz příloha). Demeterová, Meisnerová<sup>15</sup> i Růžičková shodně poukazují na důležitost úzké spolupráce s pedagogicko-psychologickými poradnami a dalšími institucemi jako je např. logopedický specialista, terénní sociální pracovník apod. Velmi podstatná je i spolupráce a komunikace s rodinami dětí. Velice dobře se na pozitivním vztahu podepisují akce, do kterých jsou zapojeni i rodiče jako např. besídky, prezentace výrobků, burzy oblečení apod. Růžičková upozorňuje na významnou funkci romského pedagogického asistenta, bez kterého by si práci nedokázala představit. Zejména v prvních kontaktech s rodinami dětí je dle ní práce asistenta-Roma nezastupitelná.

Učitelé vypracovávají zprávu o průběhu přípravy jednotlivých dětí. Ta obsahuje vyjádření pedagoga k dosažené úrovni hlavních cílů vzdělávání ve struktuře vymezené RVP PV. Rovněž zahrnuje jakýsi individuální profil dítěte, jeho zájmy a nadání, předpokládané schopnosti, případně i doporučení pro přípravu individuálního vzdělávacího plánu, jenž může být pro dítě důležitý v dalším období. Zprávu pak škola předá zákonnému zástupci dítěte a škole, kde bude dítě plnit povinnou školní docházku (Šotolová, 2008). Častokrát děti pokračují ve vzdělávání v instituci, která zřizuje i jejich přípravnou třídu. Spolupráce přípravných tříd resp. jejich pedagogů a škol, ve kterých děti posléze plní povinnou školní docházku, se v praxi projevuje velice pozitivně. Demeterová i Růžičková uvádějí, že jsou v úzkém kontaktu s těmito institucemi a dále s nimi

---

<sup>15</sup> Ředitelka ZŠ na Havlíčkově náměstí v Praze.

spolupracují. V případě problémů např. radí škole, jaké metody na daného žáka platí. Pedagogové z přípravných tříd tak zároveň získávají zpětnou vazbu a přehled o tom, jak děti pokračují ve vzdělávání a o jejich úspěšnosti.

Největšími problémy při práci v přípravné třídě jsou pro Růžickovou zejména postoje rodičů, kteří často chtějí, aby dítě pokračovalo ve vzdělávání v praktické ZŠ. Zvláště patrný je tento trend u přípravných tříd, které jsou zřízeny při praktických ZŠ (Šotolová, 2008). Proto Růžicková pozitivně hodnotí chystaná opatření, která do značné míry zamezují „umístění na přání“ (viz kap. 5.1.1). Obecně je obrovským problémem přípravných tříd jejich financování. Na tom se shodují Růžicková, Demeterová i Meisnerová.

Některé zdroje jako negativní rys přípravných tříd uvádí, že děti, které je absolvovaly, sice opravdu mají usnadněný vstup do ZŠ, ale později stejně selhávají. Nicméně jak říká Kotlár, Růžicková a ostatně i VÚP (viz výše), tak přípravné třídy by měly žákům usnadnit právě především vstup do ZŠ a zajistit, že automaticky neskončí v praktických školách. Tento cíl přípravné třídy plní. Posléze je však nutné zapojit součinnost dalších činitelů jako např. asistentů pedagoga, individuální přístup apod., které zajistí další podporu znevýhodněných dětí v průběhu jejich studia.

### **6.3.2 Asistent pedagoga**

Jedním z velice úspěšných nástrojů užívaných k pomoci romským dětem je již zmíněný asistent pedagoga. V souladu s § 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, je umožněn vznik této funkce. Asistent pedagoga je řazen mezi pedagogické pracovníky vykonávající přímou pedagogickou činnost (§ 2 odst. 2 písm. f, téhož zákona). O souhlas s ustanovením pozice asistenta pedagoga žádá ředitel školy orgán kraje v přenesené působnosti (Šotolová, 2008). Zároveň žádá kraj i o poskytnutí dotace pro financování dané pozice. Asistent pedagoga musí být starší 18 let, mít čistý trestní rejstřík a minimálně dokončené základní vzdělání. To je doplněno o akreditovaný vzdělávací kurz.

Pracovní náplň není zcela pevně stanovená. Určuje ji ředitel školy po dohodě s daným asistentem. Bývá to nejčastěji činnost spojená s pomocí žákům ze sociokulturně znevýhodněného prostředí při přizpůsobování se na podmínky školního klimatu. Dále většinou zahrnuje pomoc pedagogům při vlastní výchovné činnosti a při komunikaci s žáky. Asistenti tak pomáhají přímo ve třídách a individuálně se věnují dětem, které to potřebují. Vedle zmíněných funkcí Růžičková a Meisnerová uvádí např. obrovský podíl a nezastupitelnou roli asistentů v komunikaci mezi školní institucí a zákonnými zástupci dětí. Asistenti někdy vedou i školní družinu či zájmové mimoškolní kroužky.

Pozitivní vliv asistentů je zcela nesporný a respondenti výzkumu se bez výjimky shodují na jejich důležitosti a přínosnosti. Ze závěrů zprávy GAC vyplývá, že: *„Funkce asistenta má vliv na školní úspěšnost dětí. Zatímco ve třídách bez asistenta pedagoga přechází v původní třídě na školách hlavního vzdělávacího proudu do třetí třídy 6,5 romských žákyň/žáků z desíti, ve třídách, kde asistenti působí, je to v průměru 7,5“* (GAC, 2009, str. 68). Navíc tuto funkci většinou vykonávají sami příslušníci romského etnika a slouží tak dětem jako pozitivní příklad. *„Asistent pedagoga je jedním z pozitivních vzorů, a to i pro neromské děti. Je důkazem toho, že Rom může získat zaměstnání, že vzdělání má smysl“* (GAC, 2006, str. 63).

Přes veškerá pozitiva, která asistenti pedagoga přinášejí, se ani zde školám nedostává potřebných finančních prostředků. Ve stávajícím systému musí škola žádat o peníze na zaplacení funkce asistenta pedagoga každý rok. Nemá však jistotu, zda dotaci obdrží, a tak jsou s asistenty uzavírány smlouvy na dobu určitou, což se často negativně projevuje na jejich motivaci (tamtéž). Vzhledem k pozitivním aspektům, které asistenti do výuky přinášejí, je třeba právě zde hledat rezervy a snažit se o zlepšení podmínek pro výkon jejich činnosti.

### **6.3.3 Cesta k inkluzivní výuce**

Dle RVP ZV: *„Dlouhodobým cílem školy musí být integrace žáků z odlišného kulturního a sociálně znevýhodňujícího prostředí, ochrana jejich minoritní kultury a podpora jejich úspěšnosti v majoritní společnosti“* (VÚP, 2007a, str. 110).

Hajduková i Meisnerová s tímto tvrzením zcela souhlasí, avšak shodně dodávají, že integrace má smysl v případě, že je prováděna ku prospěchu zúčastněných. Někdy se totiž stává, že pod tíhou politických a jiných tlaků jsou školy nabádány k integraci i v případech, kde to zkrátka nelze resp., kde to není ku prospěchu dítěte ani školy.

Helus (2007) hovoří o nutnosti transformace od výuky diskriminačně selektující k výuce inkluzivní či integrující. Inkluzivní škola dle autora zahrnuje paletu rozmanitých individualit žáků odlišujících se v mnoha směrech od schopností a zájmů přes výchozí rodinné a kulturní prostředí až po handicap. Taková škola dále organizuje výuku a soužití žáků ve třídě tak, aby nejen dobře prospívali, ale aby se zároveň svou jedinečností podíleli na pozitivním klimatu sounáležitosti. V inkluzivní škole tak mají být žáci vychováváni a vedeni ke schopnosti respektovat a vážit si odlišností druhých lidí a přijímat je takové, jací jsou.

Překážky při rozvoji inkluzivního vzdělávání definuje analýza provedená organizací Člověk v tísni. Obtíží je celá řada od neuspokojivé systémové podpory přes nedostatečné kapacity školských poradenských zařízení až po podfinancování vzdělávacího systému. Analýza dále zmiňuje nenaplnění potřeb učitelů vedoucí k nízké motivaci škol k uplatňování inkluzivního přístupu. Za překážky v jeho rozvoji jsou považovány i vysoký počet žáků, nedostatek speciálních pedagogů, nedostatek asistentů, pro-segregační tlak rodičovské veřejnosti apod. Je tedy třeba pracovat na odstranění těchto bariér. Např. je nutné navýšení objemu finančních prostředků, zajištění kvalifikovaného personálu, dostupné odborné poradenství, vytvoření prostoru pro výraznější individualizaci práce s dětmi se SVP, podpora v oblasti komunikace s problémovými rodiči atd. Výše zmíněná řešení vyžadují systémový zásah. Opatření připravovaná či již realizovaná MŠMT lze hodnotit jako jeho aplikaci (Člověk v tísni, 2009).

#### **6.3.4 Význam individuálního přístupu**

Následující kapitola je úzce provázána s předchozí částí. RVP ZV upozorňuje, že je nezbytné při tvorbě ŠVP brát v úvahu etnické odlišnosti některých žáků a na

případné kulturní rozdíly reagovat, případně vypracovat pro tyto žáky individuální vzdělávací plány, které by vyhovovaly jejich potřebám (VÚP, 2007a, str. 110). Není třeba do detailů rozebírat výhody individuálního přístupu, protože je zcela logické, že když je dítě rozvíjeno vzhledem ke svým potřebám a možnostem, lze volit takové nástroje, které mu budou vyhovovat a celý výchovně vzdělávací proces se tak stane efektivnějším. Individuální přístup je obecným trendem v pedagogice a je na něj v poslední době kladen důraz. Dle Meisnerové se skutečně jedná o velice účinný nástroj, platný samozřejmě nejen u romských dětí, avšak právě u nich se jeho efektivita může projevit znatelněji. V praxi se jí tento přístup osvědčuje. Děti jsou vyučovány v menších skupinkách a pedagogové tak mají větší možnost se jim věnovat individuálně a reagovat pružněji na jejich potřeby. Správně cíleným individuálním přístupem navíc můžeme u romských dětí posilovat osobnost atd.

Za poněkud odlišnou a specifickou variantu individuálního přístupu lze považovat nejrozličnější doučovací aktivity, které jsou vytvořeny na míru dětem, které to potřebují. Dle analýzy GAC na většině škol neprobíhají speciální doučovací aktivity, ale pomoc je žákům zprostředkována v případě, že to potřebují. Využitím doučování se zvyšuje pravděpodobnost, že žáci učivo zvládnou, tím se zlepší jejich prospěch a v ideálním případě absolvují běžnou ZŠ se slušnými výsledky. Pedagogové při doučování snáze poznávají potřeby jednotlivých žáků a mohou na ně reagovat. Analýza dále zmiňuje pozitivní vliv, který má využití školních prostor k doučování. Tento fakt totiž pomáhá k tomu, aby rodiče z vyloučených lokalit a potažmo i jejich děti vnímali školu jako subjekt, který jim chce pomoci (GAC, 2006).

#### **6.3.5 Volnočasové aktivity**

Poslední jmenovaná oblast opět slouží jako jakési pojítko. Doučování lze totiž v podstatě také považovat za volnočasovou aktivitu. A právě mimoškolní činnosti jsou dalším důležitým prvkem v pomoci romským žákům při vzdělávání. Meisnerová říká, že v její škole si již nedovede úspěšnou práci bez této složky představit. Její škola v rámci různých projektů pořádá zdarma velké množství

nejrůznějších aktivit. Pozitivně se projevuje i zapojování rodičů. Ať už se jedná o pasivní účast, kdy jim děti například předvádí své výrobky, anebo aktivní jakožto účastníci nejrůznějších kurzů rovněž pořádaných školou. Zejména u dětí ze sociálně vyloučených lokalit mají volnočasové aktivity příznivý vliv, pokud jsou správně vedeny. Vyžaduje to však značnou motivaci z řad pedagogických pracovníků.

Na většině škol jsou však dnes kroužky pořádány zejména z důvodu alespoň trochu smysluplného využití volného času. Nicméně jak uvádí analýza Člověka v tísni: *„Na jedné straně to není málo, ale v případě dětí z málo podnětného rodinného prostředí může být vzdělávací potenciál organizovaného trávení volného času výrazně vyšší“* (Člověk v tísni, 2009, str. 102). Dalším problémem je často nízký zájem o mimoškolní činnost, přičemž o podobné aktivity v mimovládních organizacích zájem je.

Lze tak souhlasit se závěry zmíněné analýzy: *„Je zřejmé, že školy by měly být kapacitně posíleny pro realizaci volnočasových aktivit napojených na konkrétní vzdělávací plány a současně je potřeba posilovat i síť organizací, s nimiž mohou školy na tomto poli pracovat“* (tamtéž).

## 7. Závěr

Situace Romů v České republice není ani zdaleka příznivá. Mnoho jich žije na okraji společnosti, bez prostředků, zaměstnání či uspokojivých sociálních podmínek. Častá závislost na sociálních dávkách společně s dalšími rysy navíc probouzí xenofobní a rasistické tendence v majoritní společnosti. Je zřejmé, že celá romská problematika je velice široká a provázaná. Jedna věc v ní podmiňuje a ovlivňuje druhou. Romové jsou v drtivé většině nevzdělaní, avšak pokud z této složité situace existuje cesta, tak ji lze spatřovat právě ve vzdělávání. Proto je nezbytné, aby mu byla věnována nejvyšší pozornost.

Tato práce se pokusila jednoduchou formou přiblížit čtenáři z majoritního prostředí problémy, se kterými se musí potýkat romské dítě. Většina lidí si totiž ani neuvědomuje stereotypy, které determinují neúspěšnou školní dráhu těchto dětí, a to již v samém úvodu. Jde o celou řadu faktorů popsaných výše od jazykového handicapu přes demotivující domácí prostředí až po nepřátelství a nepochopení ve škole. Avšak právě uvědomění si toho, že tyto děti potřebují pomoc, je velice důležité. Romské dítě, stejně jako každé jiné, touží být úspěšné. Nemůže za to, do jakých podmínek se narodilo, a tak by za to nemělo být trestáno. Ano, tyto děti to mají těžší, jsou s nimi problémy nejrozumnějšího charakteru, ale právě proto by se jim mělo pomoci, aby se daná situace mohla v budoucnu změnit. Je nutné odstraňovat a zmírňovat jejich handicap a snažit se o vyrovnání jejich šancí na dosažení adekvátního vzdělání. Ačkoliv si to majorita dostatečně neuvědomuje, z dlouhodobého hlediska to přinese užitek i jí, protože více vzdělaných Romů znamená i více zaměstnaných tzn. nezávislých na sociálním systému státu. Přičemž je samozřejmý i pozitivní dopad na mezilidské resp. mezikulturní vztahy

Nastolené trendy (přípravné třídy, asistenti učitele atd.) jsou funkční a praxe ukazuje na jejich úspěchy, čili je žádoucí v nich pokračovat a dále je rozšiřovat, protože nejsou stále využívány dostatečně. Je nutné i nadále hledat nová řešení na podporu romských dětí ve vzdělávání. Názory lidí z praxe se ve většině případů překrývají, a proto je při tvorbě nových konceptů vhodné těmto lidem naslouchat. Je nezbytná kooperace organizací, rodin, školy, majority. Zkrátka všech

zúčastněných s nezastupitelnou úlohou státu, který by měl poskytovat těmto činnostem jakýsi rámec.

Problémy mezi majoritní společností a Romy zde byly, jsou a bohužel dlouho ještě budou. Je to dáno celou řadou faktorů od historického vývoje přes rozdíly v mentalitě až po netoleranci z obou stran. Trápí to majoritu i Romy samotné, protože každý touží po lepším životě. Jakkoli to může znít jako klišé, stejně jako všichni neseme vinu na této situaci, všichni bychom se měli podílet na jejím řešení. Jak již bylo několikrát řečeno, vzdělávání je cesta jak ven ze spirály problémů. Vzdělávání nás všech.



## Použité zdroje

Česko. Český statistický úřad. 2003. *Sčítání lidu, domů a bytů k 1. 3. 2001 – obyvatelstvo* [online]. 2003 [cit. 2010-09-11]. Dostupné z: <[http://www.czso.cz/sldb2011/redakce.nsf/i/obyvatelstvo\\_cr/\\$File/e-4104-02.pdf](http://www.czso.cz/sldb2011/redakce.nsf/i/obyvatelstvo_cr/$File/e-4104-02.pdf)>.

Česko. MŠMT. Vyhláška č. 48/2005 Sb. ze dne 18. ledna 2005, o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2005. částka 11, s. 319-327. Dostupný také z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb011\\_05.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb011_05.pdf)>. ISSN 1211-1244.

Česko. MŠMT. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In *Sbírka zákonů č. 317/2008, Česká republika*. 2008, částka 103, s. 4825-4904. Dostupný také z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Uplne\\_zneni\\_SZ\\_317\\_08.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Uplne_zneni_SZ_317_08.pdf)>. ISSN 1211-1244.

Česko. MŠMT. Zákon č. 563 zde dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2004, částka 190. Dostupný také z: <[http://www.msmt.cz/uploads/Pavla\\_kopeckova/zakon\\_c.\\_563\\_2004\\_Sb.\\_o\\_pedagogickych\\_pracovnicich.rtf](http://www.msmt.cz/uploads/Pavla_kopeckova/zakon_c._563_2004_Sb._o_pedagogickych_pracovnicich.rtf)>. ISSN 1211-1244.

Československo. Zákon č. 74 ze dne 17. října 1958 o trvalém usídlení kočujících osob. In *Sbírka zákonů Republiky Československé* [online]. 1958, částka 29, s. 199. Dostupné také z: <<http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1958/sb29-58.pdf>>.

Člověk v tísní. 2009. *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. Únor 2009 [cit. 2010-09-22].

Dostupné z:

<[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/tiskove\\_zpravy/Analyza\\_individualniho\\_pristupu\\_pedagogu\\_k\\_zakum\\_se\\_specialnimi\\_vzdelavacimi\\_potrebami\\_PLNE\\_ZN\\_ENI.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/tiskove_zpravy/Analyza_individualniho_pristupu_pedagogu_k_zakum_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_PLNE_ZN_ENI.pdf)>.

DAVID, R. 2005. *Ústava České republiky; Listina základních práv a svobod: úplné znění doplněné poznámkami, úvodem do problematiky a výběrem ze soudních případů*. 4. aktualiz., přeprac. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2005. 263 s. ISBN 80-7182-200-0.

DAVIDOVÁ, E. 2004. *Romano drom*. 2. přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. 273 s. ISBN 80-244-0524-5.

GAC. 2006. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti* [online]. Srpen 2006 [cit. 2010-09-22].

Dostupné z:

<[http://www.gac.cz/documents/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_MAPA\\_analyza\\_SVL\\_aAK\\_CJ.pdf](http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_MAPA_analyza_SVL_aAK_CJ.pdf)>.

GAC. 2009. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit: Závěrečná zpráva* [online].

Leden 2009 [cit. 2010-09-22]. Dostupné z:

<[http://www.gac.cz/documents/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_Vzdelanostni\\_drahy\\_a\\_sance\\_romskych\\_deti.pdf](http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_Vzdelanostni_drahy_a_sance_romskych_deti.pdf)>.

GJURIČOVÁ, J. 1998. Období poválečného Československa. In *Na okraji: Romové jako objekt státní politiky* [online]. MVČR, 1998 [cit. 2010-08-21].

Dostupné z:

<[http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/prevence/obcanum/publik/romove/pov\\_obd.htm](http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/prevence/obcanum/publik/romove/pov_obd.htm)>.

HELUS, Z. 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 280 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1168-3.

HÜBSCHMANNOVÁ, M. 2002. *Šaj pes dovakeras = Můžeme se domluvit*. 4. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 129 s. ISBN 80-244-0496-6.

JAKOUBEK, M. 2009. Romská kultura – jedna z výrazných determinant chudoby a ekonomického neúspěchu Romů. In KALEJA, M., KNEJP, J. (eds.). *Mluvme o Romech = Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009, s. 78-86. ISBN 978-80-7368-708-3.

KALEJA, M. 2009. Sociální a multikulturní aspekty v kontextu edukace romských žáků. In KALEJA, M., KNEJP, J. (eds.). *Mluvme o Romech = Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009, s. 109-119. ISBN 978-80-7368-708-3.

KALEJA, M., KNEJP, J. 2009. Exkurz do historie Romů na území českých a slovenských zemí do roku 1945. In KALEJA, M., KNEJP, J. (eds.). *Mluvme o Romech = Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009, s. 21-33. ISBN 978-80-7368-708-3.

LACKOVÁ, E. 2002. *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou*. Z romštiny přeložila Milena Hübschmannová. 2. vyd. Praha: Triáda, 2002. 288 s. ISBN 80-86138-47-X.

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. MŠMT. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. I., Východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy. s. 16. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf> >. ISBN 80-211-0372-8.

- NAVRÁTIL, P. 2003a. Úvod. In NAVRÁTIL, P., et al. *Romové v české společnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 11-14. ISBN 80-7178-741-8.
- NAVRÁTIL, P. 2003b. Menšiny. In NAVRÁTIL, P., et al. *Romové v české společnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 16-29. ISBN 80-7178-741-8.
- NEČAS, C. 2002. *Romové v České republice včera a dnes*. 5. dopl. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 129 s. ISBN 80-244-0497-4.
- PAVELČÍKOVÁ, N. 2009. Historie Romů v českých zemích v letech 1945-1989. In KALEJA, M., KNEJP, J. (eds.). *Mluvme o Romech = Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009, s. 41-49. ISBN 978-80-7368-708-3.
- PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS, J., et al. 2001. *Akademický slovník cizích slov*. 1. vyd. Praha: Academica, 2001. 834 s. ISBN 80-200-0982-5.
- PRUDKÝ, L. 2003. Sociální vyloučení Romů na základě vybraných výsledků empirických výzkumů. In NAVRÁTIL, P., et al. *Romové v české společnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 73-77. ISBN 80-7178-741-8.
- PRŮCHA, J. 2007. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. 2. rozšíř. vyd. Praha: Portál, 2007. 224 s. ISBN 978-80-7367-280-5.
- ROMLEX. 2010. *Romani Lexical Database* [databáze online]. [cit. 2010-10-02]. Dostupné z: <<http://romani.kfunigraz.ac.at/romlex/>>. Lexikální internetová databáze romských dialektů.
- SEKYT, V. 2008. Zvláštnosti romských dětí. In ŠIŠKOVÁ, T. (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 214-222. ISBN 978-80-7367-182-2.

*Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí.* MŠMT. 2001 [cit. 2010-10-02].  
Dostupné z: <[http://aplikace.msmt.cz/DOC/STRATEGIE\\_ZVRD\\_2001.doc](http://aplikace.msmt.cz/DOC/STRATEGIE_ZVRD_2001.doc)>.

ŠIMÍKOVÁ, I., BUČKOVÁ, P., SMÉKAL, V. 2003. Kvalita multietického soužití. In NAVRÁTIL, P., et al. *Romové v české společnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 105-129. ISBN 80-7178-741-8.

ŠOTOLOVÁ, E. 2008. *Vzdělávání Romů*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2008. 123 s. ISBN 978-80-246-1524-0.

Tiskový odbor MŠMT. 2010. *MŠMT přichází s návrhem komplexního postupného řešení problematiky speciálního školství a rovných příležitostí* [online]. Říjen 2010 [cit. 2010-10-02]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/msmt-prichazi-s-navrhem-komplexniho-postupneho-reseni>>.

VÚP. 2007a. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 2010-09-16]. Dostupné z: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>.

VÚP. 2007b. *Poznámky k tvorbě vzdělávacího obsahu přípravných tříd ve ŠVP* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 2010-09-15]. Dostupné z: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/Přípravné-třídy.pdf>>.

# Příloha – Záznamový arch pro diagnostickou a pedagogickou práci s dítětem v přípravné třídě ZŠ

(VÚP, 2007)

## Záznamový arch pro diagnostickou a pedagogickou práci s dítětem v přípravné třídě ZŠ

(podklad pro cílenou podporu vzdělávacích pokroků dítěte z pohledu jeho školní způsobilosti)

Jméno dítěte:..... Datum narození:.....

Data jednotlivých záznamů:.....

Jméno učitelky:.....

Dítě **navštěvovalo – nenavštěvovalo** mateřskou školu

Dítě **má – nemá** odloženou školní docházku

---

### Kdy a jak záznamový arch používat

Dítě, které absolvuje přípravnou třídu základní školy, by mělo být na takové úrovni svého rozvoje a učení, aby bylo způsobilé zvládat s uspokojením život ve školním prostředí, porozumět se v českém jazyce, bez vážnějších problémů zvládat školní práci a strukturované učení. V přípravné třídě je zapotřebí zaměřit se zejména na tyto oblasti a podporovat rozvoj dovedností, jejichž osvojení dítěti školní začátky usnadní.

Záznamový arch umožňuje sledovat **deset základních dovedností**. Jsou formulovány v podobě o čekávaných výstupů, k nimž by vzdělávání v přípravné třídě mělo směřovat. Nejsou to výstupy povinné, ale pouze orientační, jichž každé dítě může dosahovat v jiné kvalitě či na jiné úrovni dokonalosti, dle svých osobních dispozic a možností. **Tyto výstupy jsou však určující pro pedagogické úsilí učitelky, která by se měla snažit poskytnout každému dítěti takovou podporu a pomoc, aby dosáhlo maxima svých individuálních možností.**

Záznamový arch může sloužit ke zjištění toho, na jaké úrovni rozvoje a učení je dítě při vstupu do přípravné třídy (můžeme jeho pomocí provést **základní vstupní diagnostiku dítěte** a spolehlivěji rozpoznat jeho konkrétní vzdělávací potřeby). V průběhu školního roku pak může učitelce sloužit k **postupnému sledování vzdělávacích pokroků dítěte** a ověřování toho, zda a v jaké míře si dítě sledované dovednosti osvojuje, či nikoli. Dle zjištění pak učitelka v rámci individuálního vzdělávacího plánu upravuje vzdělávací nabídku.

Záznamový arch postačuje pro čtyři záznamy (má sloupce *I. – IV.*). Rubriku na **poznámky u jednotlivých dovedností** lze využít tehdy, má-li dítě v konkrétní dovednosti vážnější problémy a potřebuje-li výraznější intervenci. Tuto rubriku může učitelka využít také k upřesnění zápisu, popř. k uvedení jiných důležitých skutečností, které se zjištěním souvisejí.

Prostor pro **pracovní poznámky** (na poslední straně archu) učitelka využije pro závěry z jednotlivých etap, kdy hodnotí vzdělávací pokroky dítěte. Zapisuje zde konkrétní podněty pro pedagogickou práci do další etapy a zároveň zhodnotí i konkrétní pedagogická opatření, která byla uskutečněna (zda a nakolik byla či nebyla opatření či intervence účinná). Má tak možnost získávat **průběžné zpětnou vazbu** a podle toho pak plánovat, usměrňovat či korigovat svoje další vzdělávací kroky.

Při práci s archem zapisujeme v příslušném sloupci k jednotlivým dovednostem, na jaké úrovni je dítě zvládá. **Hodnotíme podle stupnice 1 – 4.** Pokud nemáme dostatek podnětů k tomu, abychom úroveň určité dovednosti zhodnotili, zapíšeme **N** (např. u dítěte, které se dostatečně neprojevuje, dosud mluví špatně česky apod.). V další etapě se pak pokusíme skutečnost zjistit a údaj doplnit.

*Stupnice pro hodnocení dítěte v jednotlivých dovednostech (způsobilostech):*

- 1 - dosud nezvládá (má vážnější obtíže)**
- 2 - zvládá s vynaložením maximálního úsilí**
- 3 - přetrvávají problémy (občasné, dílčí)**
- 4 - zvládá spolehlivě, bezpečně**
- N - není hodnoceno (nelze říci, neprojevuje se)**

**1. Praktická samostatnost (fyzický rozvoj a pohybová koordinace, sebeobsluha)**

	<i>I.</i>	<i>II.</i>	<i>III.</i>	<i>IV.</i>	<i>Poznámky</i>
<input type="checkbox"/> je dostatečně fyzicky vyspělé					
<input type="checkbox"/> jeho pohyby jsou koordinované (hází a chytá míč, udrží rovnováhu na jedné noze, běhá, skáče, v běžném prostředí se pohybuje bezpečně)					
<input type="checkbox"/> samostatně se obléká					
<input type="checkbox"/> je samostatné při jídle					
<input type="checkbox"/> je samostatné při zvládnutí pravidelných denních úkonů osobní hygieny					
<input type="checkbox"/> udržuje kolem sebe pořádek (je schopné samostatně připravit či uklidit pomůcky, srovnat hračky apod.)					
<input type="checkbox"/> dovede si samo poradit s běžnými problémy (např. uklidí po sobě papír od sušenky, nalije si nápoj, utře rozlitý čaj, zalije květiny apod.)					
<input type="checkbox"/> dokáže se postarat o své věci					

**2. Sociální informovanost (orientace v prostředí, v okolním světě i v praktickém životě)**

	<i>I.</i>	<i>II.</i>	<i>III.</i>	<i>IV.</i>	<i>Poznámky</i>
<input type="checkbox"/> vyzná se ve svém okolí (ví, kde bydlí, kam chodí do školky aj.)					
<input type="checkbox"/> rozumí běžným okolnostem, dějům, jevům, situacím, s nimiž se setkává (má základní poznatky o světě přírody i o životě lidí)					
<input type="checkbox"/> ve známém prostředí se pohybuje a vystupuje samostatně					
<input type="checkbox"/> s pomocí dospělého se dovede zorientovat v novém prostředí					
<input type="checkbox"/> dovede vyřídit drobný vzkaz					
<input type="checkbox"/> dokáže si vhodně říci o to, co potřebuje					
<input type="checkbox"/> odhadne nebezpečnou situaci, neriskuje					

**3. Citová samostatnost (emoční stabilita, schopnost kontrolovat a řídit své chování)**

	<i>I.</i>	<i>II.</i>	<i>III.</i>	<i>IV.</i>	<i>Poznámky</i>
<input type="checkbox"/> zvládá odloučení od rodičů (po určitou část dne)					
<input type="checkbox"/> vystupuje samostatně, má svůj názor, dokáže vyjádřit souhlas i nesouhlas					
<input type="checkbox"/> projevuje se jako emočně stálé, bez výrazných výkyvů v náladách					
<input type="checkbox"/> reaguje přiměřeně na drobný neúspěch					
<input type="checkbox"/> dovede odložit přání na pozdější dobu					
<input type="checkbox"/> dovede se přizpůsobit konkrétní činnosti či situaci					

#### 4. Sociální samostatnost (soužití s vrstevníky, uplatnění se ve skupině vrstevníků, komunikace, spolupráce, spolupodílení se)

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
<input type="checkbox"/> uplatňuje základní společenská pravidla (umí pozdravit, požádat, poděkovat, omluvit se)					
<input type="checkbox"/> dovede se vcítit do potřeb druhého dítěte					
<input type="checkbox"/> dokáže vyslovit a obhajovat svůj názor					
<input type="checkbox"/> dokáže vyjednávat a dohodnout se					
<input type="checkbox"/> dovede se zapojit do práce ve skupině, bez projevů prosazování se či naopak nezúčastnění se					
<input type="checkbox"/> komunikuje a spolupracuje s ostatními dětmi					
<input type="checkbox"/> při skupinových činnostech se snaží přispět svým podílem					
<input type="checkbox"/> pokud jsou dány pokyny, je srozuměno se jimi řídit					

#### 5. Výslovnost, gramatická správnost řeči, slovní zásoba, úroveň komunikace

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
<input type="checkbox"/> vyslovuje správně všechny hlásky					
<input type="checkbox"/> mluví ve větách, dovede vyprávět příběh, popsat situaci apod.					
<input type="checkbox"/> mluví gramaticky správně (tj. užívá správně rodu, čísla, času, tvarů, slov, předložek aj.)					
<input type="checkbox"/> rozumí většině slov a výrazů běžně užívaných v prostředí					
<input type="checkbox"/> má bohatou slovní zásobu konkrétních pojmů					
<input type="checkbox"/> rozumí pojmům vyjadřujícím časoprostorovou orientaci (např. nad, pod, dole, nahoře, dlouhý, krátký, malý, velký, těžký, lehký, dříve, později, včera, dnes)					
<input type="checkbox"/> užívá správně uvedených časoprostorových pojmů					
<input type="checkbox"/> zná bezpečně pojmosloví tvarů (kruh, čtverec, trojúhelník atd.) a správně jich užívá					
<input type="checkbox"/> dokáže správně pojmenovat barvy					
<input type="checkbox"/> běžně komunikuje s dětmi i dospělými, je schopno dialogu, v komunikaci si je jisté (nevyskytují se pravidelná nedorozumění)					

#### 6. Lateralita ruky, koordinace ruky a oka, držení tužky

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
<input type="checkbox"/> upřednostňuje užívání pravé či levé ruky při kreslení či v jiných činnostech, kde se preference ruky uplatňuje					
<input type="checkbox"/> je zručné při zacházení s předměty, hračkami, pomůckami a nástroji (pracuje se stavebnicemi, modeluje, stříhá, kreslí apod.)					
<input type="checkbox"/> tužku drží správně, tj. třemi prsty, s uvolněným zápěstím					
<input type="checkbox"/> dokáže vést stopu tužky a napodobit základní geometrické obrazce, různé tvary (popř. písmena)					



**7. Diferencované vnímání (sluchová a zraková analýza a syntéza)**

	<i>I.</i>	<i>II.</i>	<i>III.</i>	<i>IV.</i>	<i>Poznámky</i>
<input type="checkbox"/> rozlišuje podstatné znaky předmětů (rozlišuje barvy, tvary, figuru a pozadí)					
<input type="checkbox"/> rozlišuje zvuky (slyší hlásku ve slově)					
<input type="checkbox"/> dovede pracovat se strukturou slov (zvládá hrát slovní fotbal, odebere počáteční či konečnou hlásku ve slově, dovede vytleskat ve slově slabiky)					
<input type="checkbox"/> dokáže najít rozdíly mezi dvěma obrazy či mezi dvěma podobnými slovy					
<input type="checkbox"/> dovede složit obrázek z několika tvarů a slovo z několika slabik					
<input type="checkbox"/> postřehne změny ve svém okolí					

**8. Logické a myšlenkové operace (porovnávání, třídění, řazení, číselné představy, řešení problémů)**

	<i>I.</i>	<i>II.</i>	<i>III.</i>	<i>IV.</i>	<i>Poznámky</i>
<input type="checkbox"/> dovede porovnávat vlastnosti předmětů (velikost, tvar aj.)					
<input type="checkbox"/> dovede třídít předměty dle daného kritéria (roztřídí korálky do skupin podle barvy, tvaru, velikosti)					
<input type="checkbox"/> dovede seřadit předměty podle velikosti vzestupně i sestupně (např. pastelky)					
<input type="checkbox"/> vyjmenuje číselnou řadu a spočítá počet prvků v rozsahu do pěti (deseti)					
<input type="checkbox"/> přemýšlí, uvažuje (odpovídá na položené otázky, řeší jednoduché problémy a situace, slovní příklady, úlohy, hádanky, rébusy)					

**9. Záměrná pozornost, úmyslná paměť pro učení**

	<i>I.</i>	<i>II.</i>	<i>III.</i>	<i>IV.</i>	<i>Poznámky</i>
<input type="checkbox"/> dovede soustředit pozornost na činnosti po určitou dobu (cca 10 – 15 min.), neodbíhá od nich					
<input type="checkbox"/> soustředí se i na ty činnosti, které nejsou pro ně aktuálně zajímavé (které mu byly zadány)					
<input type="checkbox"/> dokáže si záměrně zapamatovat, co prožilo, vidělo, slyšelo, je schopno si toto po přiměřené době vybat a reprodukovat					

**10. Pracovní chování, soustředěná pracovní (učební) činnost, záměrné učení**

	<i>I.</i>	<i>II.</i>	<i>III.</i>	<i>IV.</i>	<i>Poznámky</i>
<input type="checkbox"/> dokáže přijmout úkol či povinnost					
<input type="checkbox"/> dokáže postupovat podle pokynů					
<input type="checkbox"/> zadaným činnostem se věnuje soustředěně, neodbíhá k jiným, dokáže vyvinout úsilí k jejich dokončení					
<input type="checkbox"/> dovede odlišit hru od systematické práce					
<input type="checkbox"/> „nechá“ se získat pro záměrné učení					
<input type="checkbox"/> neruší v práci ostatní					

**Pracovní poznámky učitelky – závěry z jednotlivých etap hodnocení**

Datum záznamu	Aktuální vzdělávací potřeby dítěte a závěry pro pedagogickou práci v další etapě

Zdroj:

VÚP. 2007. *Poznámky k tvorbě vzdělávacího obsahu přípravných tříd ve ŠVP* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 2010-09-15 ].

Dostupné z: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/Přípravné-třídy.pdf>>.